Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

## Серія: Педагогіка і психологія

**№ 56 • 2018 р.**

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

# SCIENTIFIC ISSUES
## OF

## Vinnytsia state M.Kotsyubynskyi pedagogical university

## Section: Pedagogics and Psychology

**№ 56 • 2018**

Vinnytsia

**ББК 74. 00+88. 40+88. 840**
**Н 34**

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія
**№ 56 • 2018 р.**

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 26 грудня 2018 р. (протокол № 6)

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

**Шахов В. І.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри психології і соціальної роботи; доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).
**Акімова О. В.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти; доктор педагогічних наук, професор (заст. відповід. редактора).
**Бондар В. І.** – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, директор Інституту педагогіки і психології; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.
**Брилін Б. А.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор кафедри ансамблевої гри та естрадного мистецтва.
**Галузяк В. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри педагогіки і професійної освіти; кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар).
**Гуревич Р. С.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.
**Гусак П. М.** – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, завідувач кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи; доктор педагогічних наук, професор.
**Карпенко З. С.** – Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології; доктор психологічних наук, професор.
**Коломієць А. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор.
**Лазаренко Н. І. –** Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; кандидат педагогічних наук, доцент.
**Мазур Пьотр** – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, завідувач кафедри педагогіки, доктор габілітований, професор (Польща).
**Ничкало Н. Г.** – доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.
**Паламарчук О. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, професор.
**Сова Йозеф** – Старопольська школа вища в м. Кельце; доктор габілітований, професор (Польща).
**Сухомлинська О. В**. – доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар відділення теорії та історії педагогіки Національної академії педагогічних наук України.
**Тарасенко Г. С.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри дошкільної і початкової освіти; доктор педагогічних наук, професор.
**Шандор Палфі** – Дебреценський університет, Гойдубесерменське відділення, доктор педагогічних наук (Угорщина).
**Шурек-Борута Аліна** – Університет Шльонський у Катовіце, керівник закладу суспільної педагогіки та міжнародної освіти; доктор габілітований, професор (Польща).
**Яворська-Вітковська Моніка** – Куявсько-Поморська вища школа в Бидгощі, декан відділу наук суспільних і філологічних; доктор габілітований, професор (Польща).

Літературний редактор: В.В. Богатько
Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

**Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 56 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: «Твори», 2018. – 243 с.**

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

*Свідоцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.*
*Збірник є науковим фаховим виданням (затверджено наказом МОН України № 1222 від 07.10.2016 р.)*

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-9-240**
**ББК 74.00+88.40+88.840**
**Н 34**
**ISSN 2415-7872**

© Автори статей, 2018

**ББК 74. 00+88. 40+88. 840**
**Н 34**

**SCIENTIFIC ISSUES**
of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
Section: Pedagogics and Psychology
**№ 56 • 2018**

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
26 december 2018 (proceedings № 6)

**EDITORIAL BOARD**
**Editor-in-chief: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov,** Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**Prof. Dr. Olha V. Akimova,** Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**Prof. Dr. Volodymyr I. Bondar,** National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine)
**Prof. Dr. Boris A. Brylin ,** Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak,** Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**Prof. Dr. Roman S. Hurevytch,** Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**Prof. Dr. Petro M. Husak,** Lesya Ukrainka Eastern European National University (Ukraine)
**Prof. Dr. Zinoviya S. Karpenko,** Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ukraine)
**Prof. Dr. Alla M. Kolomiets**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko,** Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**Prof. Dr. Piotr Mazur,** The State School of Higher Education in Chełm (Poland)
**Prof. Dr. Nelya H. Nychkalo**, National Academy of Educational Sciences of Ukraine
**Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**Prof. Dr. Józef Sowa** – Old Polish University, Kielce (Poland)
**Prof. Dr. Olha V. Sukhomlynska**, National Academy of Eductaional Scienses of Ukraine
**Prof. Dr. Halyna S. Tarasenko,** Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
**Prof. Dr. Sándor Pálfi,** University of Debrecen (Hungary)
**Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta**, University of Silesia, (Poland)
**Prof. Dr. Monika Jaworska-Witkowska**, Kujawy and Pomorze University of Bydgoszcz (Poland)

*Text editors:* Valentyna V. Bohatko
*Technical editor:* Nadiya R. Opushko

**The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology. – Issue 56 / Editorial board: Volodymyr I. Shakhov (editor-in-chief) and others. – Vinnytsia: «Tvory», 2018. – 243 p.**

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

*Certificate of registration КВ № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.*
*Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1222 of 07.10.2016.*

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-9-240**
**ББК 74.00+88.40+88.840**
**Н 34**
**ISSN 2415-7872**

© Authors, 2018

## ЗМІСТ

### ДИДАКТИКА

**Н.В. Гоголь.** ПРОБЛЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА ПРИКЛАДІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ІЗ УСНОЮ НАРОДНОЮ ТВОРЧІСТЮ) ..... 9

**Н. Є. Дмітренко.** ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПОНЯТТЯ «АВТОНОМНЕ НАВЧАННЯ» ..... 15

**І. Мазайкіна, О. Наливайко, І. Сімонова.** ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ..... 22

**А. П. Рибалко, Т. В. Денисова.** ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ КОМП'ЮТЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ..... 28

**О. О. Рогульська.** ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНІ ТА СПЕЦИФІЧНІ ПРИНЦИПИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ..... 34

**С. П. Цецик.** ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ ПРИ ВИВЧЕННІ «ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ» ..... 38

**М. В. Цуркан.** МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ ДИСКУСІЇ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ ..... 44

### ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

**Л. С. Бровчак.** РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ і ВМІНЬ ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ..... 50

**М. І. Гагарін.** ВИХОВНА СИСТЕМА ШКОЛИ: СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ..... 55

**О. С. Московчук.** СУБ'ЄКТНА ВКЛЮЧЕНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ ..... 60

**О. О. Максимова, Т. А. Ковалюк.** ЗМІСТОВНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 65

### ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

**О. В. Акімова, М. С. Коваль.** ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ..... 70

**О. В. Біліченко.** ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ ..... 75

**Д. А. Возносименко.** ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАННЯ УЧНІВ МАТЕМАТИКИ ..... 80

**О. А. Гаврилюк.** МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ ..... 85

**І. Г. Герасимова, В. Г. Дерун.** ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ..... 89

**О. В. Гладун.** ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ З НИЗЬКИМ СТАТУСОМ В УЧНІВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ ЗА ДІЯЛЬНІСНИМ КРИТЕРІЄМ ..... 95

**Р. О. Добровольська.** СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО СТВОРЕННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОСТОРУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ..... 101

**В. Г. Дроненко.** ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОНКОЛОГІЯ» ..... 106

**М. М. Жумбей.** РОЗКРИТТЯ СУТІ ТА УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ ..... 113

**Ю. С. Ілясова.** КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ..... 118

**В. В. Каплінський, О. В. Акімова.** ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЕТИКА КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ» ..... 123

**Ю. М. Кобюк.** ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ ..... 129

**Т. В. Коноваленко.** ВИВЧЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ПІЗНАВАЛЬНИХ БАР'ЄРІВ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ..... 134

**С. В. Кубрак.** СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ..... 139

**В. А. Тимкова, Н. А. Лебедєва.** ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ..... 148

**С. М. Лутковська.** ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН У ЗВО АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ ..... 153

**М. В. Матюшкін.** ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ..... 157

**С. В. Нагорняк.** ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО КОУЧИНГУ ..... 165

**С. С. Пугач.** ДОСВІД ПРАВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ..... 169

**Н. О. Рисинець.** ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ..... 174

**Н. І. Сарновська.** ЗНАЧЕННЯ СУЧАСНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ..... 177

**В. А. Фрицюк.** ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ..... 182

**І. Л. Холковська.** ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ ВІДНОСИН МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ І СТУДЕНТАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ..... 185

**ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

**К. А. Балтремус, В. Є. Балтремус.** ОСОБЛИВОСТІ ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ В АМЕРИКАНСЬКИХ ДЕМОКРАТИЧНИХ ШКОЛАХ ..... 193

**Н. І. Лазаренко.** ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТА РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ..... 197

**ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

**І. В. Дяков.** ДІЯЛЬНІСТЬ С. РУСОВОЇ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПОЧАТКУ ХХ СТ. ..... 203

**І. М. Силадій.** ДЕМОКРАТИЧНІ ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ УКРАЇНИ ..... 207

**О. В. Столяренко, О. В. Столяренко.** РОЗВИТОК ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ В. СУХОМЛИНСЬКОГО І ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ ..... 213

**О. О. Теренко.** СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У КАНАДІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ ..... 218

**ПСИХОЛОГІЯ**

**В. М. Галузяк.** ДІАЛОГ ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ..... 224

**В. І. Шахов, Й. Горал-Пулрола, В. В. Шахов.** ПЕДАГОГІКА І ФІЗИКА: НЕСПОДІВАНІ ПАРАЛЕЛІ МІЖ ЗАКОНАМИ ФІЗИКИ ТА ПРИНЦИПАМИ ВИХОВАННЯ ..... 235

**Наші автори** ..... 241

**CONTENTS**

**DIDACTICS**

**N. Hohol'.** THE PROBLEM OF REALIZATION OF CULTUROLOGICAL APPROACH IN UKRAINIAN LITERATURE SCHOOL TEXTBOOKS (ON THE EXAMPLE OF LEARNING THE FOLKLORE BY THE 5-6 GRADES PUPILS) ..... 9

**N. Dmitrenko.** DEFINITIVE ANALYSIS OF INTERPRETATION OF THE CONCEPT "AUTONOMOUS LEARNING" ..... 15

**I. Mazaikina, O. Nalyvaiko, I. Simonova.** PERSONALITY ORIENTED TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS ..... 22

**A. Rybalko, T. Denisova.** FEATURES OF DIAGNOSTICS OF THE MATHEMATICAL TRAINING OF COMPUTER SCIENCE STUDENTS ..... 28

**O. Rogulska.** GENERAL AND SPECIFIC PRINCIPLES OF THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TRAINING AT THE INSTITUTIONS OF TERTIARY EDUCATION ..... 34

**S. Tsetsyk.** ORGANIZATION INDEPENDENT WORK OF THE STUDENTS WHEN STUDYING HIGHER MATHEMATICS ..... 39

**M. Tsurkan.** METHODOLOGICAL ASPECTS OF APPLICATION OF INTERACTIVE METHOD OF DISCUSSION AT UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN ONE LESSONS AT HIGHER MEDICAL SCHOOL ..... 44

**THEORY OF EDUCATION**

**L. Brovchak.** DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES AND SKILLS OF CHILDREN IN THE PROCESS OF ARTISTIC ACTIVITY ..... 50

**M. Gagarin.** EDUCATIONAL SYSTEMS OF SCHOOL: FORMATION AND DEVELOPMENT ..... 56

**O. Moskovchuk.** SUBJECTIVE INCLUSION OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDENT SELF-GOVERNMENT ..... 60

**O. Maksimova, T. Kovalyuk.** THE CONTENT-METHODOLOGICAL PROVISION OF THE FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF THE OLDER PRESCHOOLERS ..... 65

**VOCATIONAL EDUCATION**

**O. Akimova, M. Koval'.** PEDAGOGICAL EXPERIENCE AS THE NECESSARY PART OF PEDAGOGICAL ACTIVITY ..... 70

**O. Bilichenko.** ENSURING THE SUBJECTIVE STUDENTS' POSITION IN EDUCATIONAL PROCESS AT MEDICAL COLLEGE ..... 75

**D. Voznosymenko.** PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SPECIAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS TO PROVIDE VALEOLOGICAL SUPPLY OF MATHEMATICS TEACHERS ..... 80

**O. Gavrilyuk.** METHODS AND TECHNIQUES OF ORGANIZING THE ARTISTIC CREATIVITY OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC IN PEDAGOGICAL COLLEGES ..... 85

**I. Herasymova, V. Derun.** TRENDS IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS-LEADERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS ..... 90

**O. Gladun.** DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF FORMATION OF FUTURE TEACHERS' READINESS FOR THE EDUCATION OF ADOLESCENTS WITH A LOW STATUS IN THE STUDENT TEAM ACCORDING TO THE ACTIVITY CRITERION ..... 96

**R. Dobrovolska.** THE STRUCTURE OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART TOWARDS CREATION OF MUSICAL-AESTHETIC SPACE OF A COMPREHENSIVE SCHOOL ..... 101

**V. Dronenko.** USE OF INTERACTIVE METHODS OF EDUCATION FOR FORMING CLINICAL STUDENTS' THINKING WHILE STUDYING THE DISCIPLINE «ONCOLOGY» ..... 107

**M. Zhumbei.** THE RESEARCH OF THE ESSENCE AND THE CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TOURISM MANAGERS ..... 113

**Y. Iliasova.** THE PRIMARY STAGE RESEARCH OF READINESS OF FUTURE JUNIOR MEDICAL STAFF FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DISCIPLINES ..... 118

**V. Kaplinskyi, O. Akimova.** THE CONTENT AND PECULIARITIES OF TEACHING SUBJECT «THE ETHICS OF THE MANAGER OF GENERAL SECONDARY EDUCATION ESTABLISHMENT»..... 123

**Y. Kobiuk.** SPECIFICS OF THE FORMATION OF EDUCATIONA PROGRAMS PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF INITIAL CLASSES IN AUSTRALIA UNIVERSITIES..... 130

**T. Konovalenko.** THE ROLE OF COGNITIVE BARRIERS IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING..... 134

**S. Kubrak.** MODERN SCIENTIFIC APPROACHES TO THE PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER OF THE PHILOLOGICAL PROFILE..... 139

**V. Tymkova, N. Lebedieva.** FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AS A PART OF PROFESSIONAL COMMUNICATION BY TRAINING STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES..... 148

**S. Lytkovs'ka.** THE USE OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE INVESTIGATION OF NATURAL AND SCIENTIFIC DISCIPLINES IN THE AGRICULTURAL PROFILE..... 153

**M. Matyushkin.** PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PEDAGOGES IN THE PROCESS OF INFORMATION TECHNOLOGY DEVELOPMENT..... 157

**S.Nahorniak.** FORMING THE LEGAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS WITH THE PEDAGOGICAL COACHING TECHNOLOGIES..... 165

**S. Pugach.** EXPERIENCE OF THE RIGHT PREPARATION OF FUTURE ECONOMIC PROFILES..... 169

**N. Rysynets.** PROJECT TECHNOLOGIES AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF LEGAL SPECIALTY STUDENTS..... 174

**N. Sarnovska.** IMPORTANCE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN INTERCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS..... 177

**V. Frytsiuk.** PREPARATION OF THE FUTURE MANAGER FOR THE MONITORING OF EDUCATIONAL ACTIVITIES..... 182

**I. Kholkovska.** WAYS OF FORMING PARTNERSHIP RELATIONS BETWEEN THE TEACHER AND STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS..... 186

**COMPARATIVE PEDAGOGICS**

**K. Baltremus, V. Baltremus.** FEATURES OF EDUCATION IN AMERICAN DEMOCRATIC SCHOOLS..... 193

**N. Lazarenko.** TRENDS IN THE DEVELOPMENT AND REFORM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION: FOREIGN EXPERIENCE..... 197

**HISTORY OF PEDAGOGY**

**I. Dyakov.** ACTIVITY OF S.RUSOVA'S IS IN INTRODUCTION OF OUT-OF-SCHOOL FORMATION OF BEGINNING OF XX OF CENTURY..... 203

**I. Syladiy.** DEMOCRATIC TRADITIONS AND INNOVATIONS IN THE UKRAINIAN EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM..... 207

**O. Stoliarenko, O. Stoliarenko.** V. SUKHOMLYNSKIY'S HUMANISTIC IDEAS AND A VALUE-CENTERED ATTITUDE TO A PERSON TEACHING..... 214

**O. Terenko.** SOCIO-ECONOMIC AND HISTORICAL DETERMINERS OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN THE SECON HALF OF THE XIX – AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY..... 219

**PSYCHOLOGY**

**V. Haluziak.** DIALOGUE AS A MEANS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS..... 224

**V. Shakhov, J. Góral-półrola, V. Shakhov.** PEDAGOGY AND PHYSICS: UNLIMITED PARALLELS BETWEEN THE LAWS OF PHYSICS AND THE PRINCIPLES OF EDUCATION..... 235

**Our authors**..... 241

# ДИДАКТИКА

**УДК: 373.5.016:[821.161.2:7](075)**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-9-14**

## ПРОБЛЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА ПРИКЛАДІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ІЗ УСНОЮ НАРОДНОЮ ТВОРЧІСТЮ)

**Н. В. Гоголь**

**orcid.org/0000-0003-0780-6237**

*У статті розглянуто проблему культурологічного підходу до вивчення української літератури в основній школі та шляхи її реалізації засобами шкільного підручника. Доведено, що засадничі ідеї культурологічного підходу у процесі вивчення української літератури послідовно реалізовано у методичному апараті, ілюстративному матеріалі чинних підручників, тематично-стильовій різноманітності пропонованих для розгляду художніх творів. На основі аналізу оновленої програми з української літератури та чинних підручників для 5-6 класів в частині вивчення усної народної творчості проаналізовано принципи втілення рекомендаційної рубрики «Мистецький контекст» як важливого засобу осучаснення змістового компоненту програми та актуалізації компетентнісного підходу у сучасній шкільній літературній освіті.*

***Ключові слова**: культурологічний підхід, літературна та ключові компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, мистецький контекст, усна народна творчість, підручник «Українська література» (5, 6 клас).*

## THE PROBLEM OF REALIZATION OF CULTUROLOGICAL APPROACH IN UKRAINIAN LITERATURE SCHOOL TEXTBOOKS (ON THE EXAMPLE OF LEARNING THE FOLKLORE BY THE 5-6 GRADES PUPILS)

**N. Hohol'**

*The article deals with theoretical and methodical aspects of realization of the competency principles of school literary education in the context of Law of Ukraine «On Education» (2017), Concept of the New Ukrainian school (2016), State standard of the basic and complete secondary education (2011, 2013). The perspectives and productivity of using the culturological approach as a conceptual basis for the modernization of school literary education content is determined.*

*The paper focuses on updating the content and process of modern literary education development, in particular preparing the high-quality educational software, developing the modern strategy of the design, inspection and introduction of didactic literature in the field of general secondary education. The importance of this problem necessitates a systematic approach to the implementation of the culturological principle of teaching the Ukrainian literature through school textbooks.*

*Fundamental ideas of the culturological approach in the process of Ukrainian literature studying, that are normalized in the Concept of the New Ukrainian school, in the valid program for comprehensive educational institutions «Ukrainian literature: 5-9 Grades», are consistently implemented in the methodical apparatus, illustrative material of the current textbooks, thematic and style diversity of proposed works of art for the consideration, which embody the substantive (literary) and key competencies, as well as affect the emotional and value domain of students. It is proved that the forming of pupils' key competence «Awareness and self-expression in the field of culture» at Ukrainian literature lessons will affect the children's ability to understand works of art, to consider the works of art in the context of other types of arts, to develop their own artistic tastes, preferences, to identify yourself as a representative of a certain culture.*

*On the basis of analysis of the updated Ukrainian literature program and valid textbooks for 5-6 Grades in the part of folklore study, the principles of implementation the rubric «Artistic Context» are analyzed as an important mean of updating the program's content and activating the competent approach in modern school literary education.*

***Key words**: culturological approach, literary and key competences, awareness and self-expression in the field of culture, artistic context, folklore, textbook «Ukrainian literature» (Grades 5, 6).*

Нова українська школа є культуротворчою установою, яка через навчання і виховання підростаючих поколінь сприяє відродженню національної культури, її збереженню та подальшому розвитку, забезпечує

**© Н. В. Гоголь**

формування у дітей та юнацтва загальнолюдських, полікультурних цінностей, високих моральних якостей та громадянських позицій.

Сучасне перебування дітей і молоді у полікультурному просторі вимагає від них сприйняття культурної різноманітності, засвоєння естетичного досвіду поколінь, формування ціннісного ставлення до світу крізь призму етнонаціональної специфіки. Глибоке розуміння дитиною власної національної ідентичності є підґрунтям відвертого ставлення та поваги до розмаїття культурного вияву інших, що реалізовано у ключовій компетентності Концепції Нової української школи «Обізнаність та самовираження у сфері культури». Зазначена компетентність передбачає формування у дітей здатності розуміти твори мистецтва, розвивати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва.

Ідея культурологічного підходу до вивчення української літератури стала однією з провідних у національній системі літературної освіти. У контексті завдань нової парадигми шкільної літературної освіти, послідовно унормованих у Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти (2011, 2013), Концепції Нової української школи (2016) та Законі України «Про освіту» (2017), стратегія розвитку сучасної літературної освіти визначається оновленням її змістового й процесуального компонентів, зокрема підготовки якісного навчального забезпечення, розроблення сучасної стратегії конструювання, експертизи й упровадження навчальної літератури в галузі загальної середньої освіти. Важливість означеної проблеми обумовлює необхідність системного підходу до реалізації культурологічного принципу навчання української літератури засобами шкільного підручника.

В основу сучасних культуровідповідних освітніх концепцій і культурологічних підходів до викладання навчальних предметів покладено усвідомлення єдності літератури, культури і суспільства, новий погляд на роль соціуму у становленні гармонійно розвиненої особистості. Питання реалізації культурологічного підходу є розвитком ідей культуро-історичної психології (Л. Виготський, О. Лурія, О. Леонтьєв та ін.), концепції діалогу культур (М. Бахтін, В. Біблер, І. Берлянд, В. Литовський та ін.). Проблемі культурологічного підходу в освіті присвячені праці І. Балхарової, Є. Бондаревської, М. Бастуна, В. Гури, І. Зязюна, А. Погодіної, Є. Фортунатової, І. Колмолгорової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Тарасенко, О. Тюрдьо та ін. Ученими розроблено головні концептуальні положення культурологічного підходу, принципи розбудови освітнього процесу у контексті такого підходу в умовах навчання за різними профілями.

У методиці навчання української літератури проблема культурологічного підходу до вивчення літератури представлена різними напрямами: міжмистецькі зв'язки (С. Жила); взаємозв'язки української літератури і зарубіжної/світової літератури (Н. Волошина, А. Градовський); література як мистецтво слова, естетичне виховання учнів засобами взаємодії мистецтв (Н. Волошина); культурологічний контекст аналізу художнього твору (В. Гладишев); виокремлення художньо-естетичних центрів у процесі формування літературного канону для програмотворення (Ю. Бондаренко); діалогічне прочитання художніх творів із екзистенціальною філософією (Г. Токмань); естетичні орієнтири сприйняття літератури як проблеми компетентнісного підходу в шкільній літературній освіті (Л. Нежива); культурологічні та літературознавчі складові сучасного уроку української літератури (В. Шуляр); осмислення педагогічних та методичних проблем вивчення української літератури в широкому культурологічному контексті (Т. Яценко) тощо. У своїй сукупності ці наукові розвідки цілісно представляють шляхи реалізації проблеми. Водночас ґрунтовного розгляду потребує актуальна проблема реалізації культурологічного підходу на уроках української літератури засобами шкільного підручника.

**Мета статті** – на основі аналізу оновленої програми з української літератури та чинних підручників для основної школи в частині вивчення учнями усної народної творчості простежити принципи втілення мистецького контексту як важливого засобу осучаснення змістового компоненту програми та актуалізації компетентнісного підходу у сучасній шкільній освіті.

Українська література у загальному світовому контексті є потужним джерелом духовної енергії українського народу, свідченням його високого цивілізаційного розвитку, органічним складником національної культури. Як мистецтво слова, література передає загальнолюдські й національні цінності, збагачує внутрішній світ людини, формує характер, світогляд, культуру, розвиває інтелект, творчі здібності, естетичні смаки тощо. Оновлена програма з української літератури покликана стати одним із інструментів упровадження засадничих ідей особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів у повсякденну практику [8, с. 4].

Ідеї діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів є ключовими для розвитку української школи загалом і літературної освіти зокрема. Відповідно до Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності протягом усього життя» Концепцією Нової української школи визначено ключові компетентності. Реалізація поставлених

програмою з української літератури завдань передбачає необхідність забезпечення формування в учнів як літературної, так і ключових компетентностей.

У процесі реалізації культурологічного підходу на уроках української літератури неабиякого значення набуває ключова компетентність «Обізнаність та самовираження у сфері культури». Зазначена компетентність спрямована на формування в учнів умінь, передусім таких: – зіставляти специфіку розкриття певної теми (образу) в різних видах мистецтва; – ідентифікувати себе як представника певної культури; визначати роль і місце української культури в загальноєвропейському і світовому контекстах; – читати літературні твори, використовувати досвід взаємодії з творами мистецтва в життєвих ситуаціях; – створювати тексти, висловлюючи власні ідеї, спираючись на досвід і почуття та використовуючи відповідні зображувально-виражальні засоби.

Досвід прочитання художнього твору в контексті культури – це досвід емоційно-ціннісного проживання й ціннісного ставлення. Отже, компетенція покликана формувати в учнів відповідні ставлення, а саме: поцінування набутків інших культур, зацікавлення ними; відкритість до міжкультурної комунікації; потреба читання літературних творів для естетичної насолоди та рефлексії над прочитаним [8, с. 9].

Освітній процес на уроках української літератури передбачає формування у дітей цілісного уявлення про літературу як важливий складник національної культури, вагомий чинник підвищення загального рівня освіченості юних читачів, розвиток їх творчого потенціалу. Вивчення цього предмету відбувається із залученням широкого мистецького контексту (МК), а також міжпредметних зв'язків – МЗ (українська мова, історія, зарубіжна література, іноземні мови, образотворче мистецтво, музика, природознавство, географія, естетика, етика тощо). Задля осучаснення змістового компоненту програми та актуалізації компетентнісного підходу запропоновано рекомендаційну рубрику: «Мистецький контекст», у якій подано зразки різних видів мистецтв, з якими вчитель, на власний розсуд, може ознайомити учнів [8, с. 12].

Діалог літературного твору зі світовим мистецтвом передбачає використання певних засобів навчання, зокрема репродукцій картин, фото архітектурних пам'яток, відео- або аудіозаписів музичних творів, перегляду театральних постановок і кінофільмів тощо. Тому, враховуючи вікові особливості учнів, інтереси яких передусім зосереджені на сюжеті і героях літературних творів, сучасна методика пропонує різні культурологічні підходи до вивчення української літератури із використанням культурологічно-контекстних зв'язків.

Курс української літератури в основній школі структуровано за взаємопов'язаними тематично-проблемними блоками. До кожного з них відповідно до вікових особливостей учнів підібрані тексти, які за своїм змістом дають можливість максимально репрезентувати ту чи іншу тему. У чинній програмі з української літератури враховано також і важливість тематично-стильової різноманітності пропонованих для розгляду творів, їхні ідейно-ціннісні пласти, які втілюють ключові компетентності.

Серед тематично-проблемних блоків у чинній програмі з української літератури для основної школи важливе місце належить усній народній творчості. Наскрізно з 5-го по 9-й клас учні ознайомлюються із родами та видами українського фольклору. На нашу думку, прилучення дітей та молоді до здобутків народної української культури сприятиме її відродженню, збереженню та подальшому розвитку, піднесенню нашого народу до вершин світової культури.

Вивчення фольклору на уроках української літератури у культурологічному контексті дає змогу вчителю-словеснику працювати творчо, широко застосовувати різні форми й методи роботи, використовувати на уроках твори мистецтва з їх потужною силою емоційного впливу на свідомість дітей, забезпечувати реалізацію культурологічної змістової лінії, визначеної в Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти (2011, 2013).

Вибір нами основної школи обумовлений передусім домінуванням образного мислення й високої емоційної вразливості, притаманних молодшим підліткам, особливо учням 5-6 класів загальноосвітньої школи, де літературу вивчають за жанрово-тематичним принципом. Так, у 5-му класі в розділі «Світ фантазії, мудрості» учні ознайомлюються із міфами і легендами давніх українців та народними казками. У 6-му класі в розділі «Загадково прекрасна і славна давнина України» діти дізнаються про календарно-обрядові, народні колискові пісні та пісні літературного походження. У мистецькому контексті їм пропонується ознайомитись із фольклорною спадщиною інших слов'янських народів (зарубіжна література), а також музичними творами композиторів (К. Стеценко «Колядки», М. Леонтович «Щедрик», М. Лисенко – музичні обробки українських веснянок). Дітям пропонується прослухати колискові пісні у виконанні Росави (музичне мистецтво). Образотворче мистецтво представлено картинами художників (А. Петрицький «Різдвяний ранок», С. Васильківський «Весна в Україні»). Діти мають можливість прослухати гімн України у різних музичних версіях [8, с. 29–30].

Таким чином, український фольклор якнайповніше репрезентує соціально-культурний досвід нашого народу, передбачає оволодіння не лише певними знаннями, а й практичними уміннями, у тому числі творчими. В усній народній творчості акумульовано невичерпні і надзвичайно цінні пласти національної

культури нашого народу. Використання мистецького контексту на уроках української літератури під час вивчення усної народної творчості сприятиме реалізації культурологічного підходу, що позначатиметься на оновленні навчального матеріалу, збагаченні його змісту, формуванні у дітей творчих здібностей.

Мистецький контекст, поданий у програмі з української літератури для основної школи, спрямований на поглиблення компетентнісної спрямованості навчання, а завдяки усебічному аналізові змістової, жанрової та естетичної специфіки наближатиме учнів до розуміння літератури як вияву мистецтва, потужного чинника світосприймання та самоідентифікації [8, с. 7].

Одним із актуальних питань сучасної національної освіти у шкільному курсі української літератури є укладання якісного підручника, за яким навчатиметься і виховуватиметься молоде покоління. Історія розвитку навчальної книги з української літератури є важливою і повчальною сторінкою не тільки методики літератури, а й педагогіки, української науки і культури загалом.

Відповідно до оновленої програми культурологічний підхід у процесі вивчення української літератури послідовно реалізовано у методичному апараті, ілюстративному матеріалі чинних підручників, тематично-стильовій різноманітності пропонованих для розгляду творів, які втілюють не лише предметні (літературні), а й ключові компетентності, а також впливають на формування емоційно-ціннісної сфери учнів. Навчальний матеріал структурований на основі наскрізних культурологічних тем, у яких закладена проблема становлення внутрішнього світу людини.

Так, у підручнику української літератури для 5-го класу за редакцією О. Авраменка у вступній частині розділу «Слово в житті людини. Образне слово – першоелемент літератури» уміщено статтю «Художня література як мистецтво слова». Поданий змістовий матеріал статті дає можливість учням за допомогою художніх образів дізнатися про мистецтво як творче відображення дійсності. Даючи відповідь на запитання, з чого ж починалося словесне мистецтво, автор акцентує на тому, що воно бере свій початок із фольклору та літописів, причому фольклор є ще давнішим, у ньому відтворено первинні уявлення про наш світ, мудрість попередніх поколінь, козацька слава й краса людських почуттів [1, с. 5].

У рубриці «Відтворюємо прочитане» учням запропоновано встановити відповідність між видами мистецтва та засобами їх творення. Завдання, подані у рубриці «Творчо мислимо», формують у дітей уміння встановлювати відповідності між видом мистецтва та митцем стосовно поданої довідки.

Учні на основі запропонованих ілюстрацій ознайомлюються з різними видами мистецтва (архітектурою, живописом, музикою, скульптурою, театром і кіно, хореографією, художньою літературою), вчаться зіставляти специфіку розкриття теми у різних видах мистецтв, а також визначають роль і місце української літератури у загальноєвропейському та світовому контекстах. Вважаємо, що ознайомлення учнів із різними видами мистецтва формуватиме у них співвідносне уявлення про важливість літератури як мистецтва слова в житті людини.

У розділі «Світ фантазії та мудрості» у змісті художньо-публіцистичного нарису розглянуто фольклор та літописи з точки зору видів мистецтва. На проведення мистецьких паралелей орієнтують учнів завдання, в яких акцентується на творах живопису. Так, у розділі «Міфи та легенди» у рубриці «Література в колі мистецтв» за підручником з української літератури за редакцією Л. Коваленко учням запропоновано порівняти зображення Берегині у різних видах мистецтва, визначивши спільне та відмінне, розглянути символ Дажбога на вишивці. Домашнім завданням запропоновано розглянути рушники удома та дізнатися про зображені на них символи.

У чинних підручниках української літератури [1; 5] увагу учнів акцентовано на ілюстраціях та фотознімках скульптурного зображення язичницьких богів. Такі завдання сприяють формуванню в дітей шанобливого ставлення до світоглядних уявлень наших предків, спонукають їх дізнаватися про родинні традиції. Пропоновані завдання і запитання допомагають формувати в учнів ключові компетентності, а саме: уміння узагальнювати отриману інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами. На основі емоційно-ціннісного ставлення у дітей виховується пошана до давніх вірувань наших пращурів.

Реалізації культурологічного підходу на уроці української літератури під час вивчення фольклору також сприяє використання творів мистецтва, що пов'язані з національними мотивами й мають особливу цінність у виховному впливі на дитину. Графічні ілюстрації, кіномистецтво (анімація) до народних казок допомагають збагатити художній досвід п'ятикласників і поглибити їхні знання про національну культуру та народні звичаї.

Так, під час опрацювання розділів «Народні перекази» та «Народні казки» учні ознайомлюються із народною картиною «Козак Мамай», ілюстраціями О. Сапожкової, К. Штанко, М. Бекала. Цікавою, на нашу думку, є рубрика «Твої літературні проекти», у якій діти ознайомлюються із сучасним кіномистецтвом, зокрема фільмом Джеймса Кемерона «Аватар» та/або анімаційним фільмом «Аватар. Останній захисник» [5].

У 6-му класі у вступній частині підручника української літератури учні дізнаються про роль книги у житті людини. Для кращого засвоєння змістового матеріалу автори чинних підручників пропонують учням розглянути репродукції картин, художнє фото, зображення скульптур та пам'ятників. Аналіз поданого у чинних підручниках інформаційного матеріалу формує у дітей важливі предметні компетенції, розуміння того, що із літературою можна «зустрітися» різними засобами (літературні журнали, радіопередачі, телебачення, театр, книгарні, бібліотеки, Інтернет) [8, с. 28].

Під час ознайомлення із календарно-обрядовою творчістю українського народу шестикласники засвоюють визначення окремих понять (пісня, календарно-обрядові пісні, види календарно-обрядових пісень), а також дізнаються про те, що у календарно-обрядових піснях звучать дохристиянські (Сварог, Дажбог, Перун, Дана) та християнські (Ісус Христос, Діва Марія та ін.) мотиви і образи. Поданий у підручниках змістовий матеріал виховує у дітей повагу до прадавніх вірувань наших предків, гордість за свій талановитий народ.

Вивчаючи жанри весняного циклу, учні дізнаються про особливості зустрічі весни нашими предками, проведення у гаях, лісах та поблизу водоймищ весняних ігор. Під час таких забав дівчата водили хороводи, які нагадували коло, тобто уподібнювались сонцю, або були схожі на пташиний ключ, який на своїх крилах мав принести тепло і весну. Разом із деякими обрядовими дійствами повторювали хліборобські рухи, схожі на ті, що виконують під час весняних польових робіт («Просо», «Мак», «Огірочки»). Усі вони мали привабити високі врожаї [6, с. 13]. На сторінках підручників діти можуть розглянути репродукції картин українських художників (М. Реріх «Земля священна» (1945), Я. Потрак «Весна»).

Запитання і завдання, подані у чинних підручниках, сприяють розвиткові музичного слуху, творчого мислення, уяви дітей, спонукають їх до відшукування мистецьких аналогій, формують загальнокультурну компетентність. Наведемо тут приклад одного із таких завдань: «Якою ви уявляєте музику, що має супроводжувати веснянки? Розкажіть про темп мелодії, настрій, музичні інструменти» [2, с. 25].

Пісні літнього циклу представлено русальними піснями. Учні дізнаються про те, хто такі русалки і як наші предки святкували русалчин тиждень. Текстуально учні опрацьовують пісні «У рожі на межі», «Ой біжить, біжить мала дівчинка» та «Проведу я русалочки до бору». У процесі вивчення купальських пісень діти відкривають для себе обряди, пов'язані зі святом Купайла, ритуальні дії, піснеспіви, магічні хороводи. З купальських пісень для читання запропоновано твори «Заплету віночок», «Ой вінку, мій вінку», «Купайло, Купайло». Пісні осіннього циклу представлено жниварськими піснями. Діти дізнаються про обряди та звичаї наших пращурів під час зажинок, жнив, обжинок та вивчають жниварські пісні «Маяло житечко, маяло», «Там у полі криниченька».

У підручнику О. Авраменка мистецький контекст представлено розглядом репродукцій картин українських художників В. Пружковського «Русалки» (1877), Г. Семирадського «Ніч на Івана Купала» (1880 р.) та С. Кожина «Іван Купала. Ворожіння на вінках» (2009 р). У рубриці «Творчо мислимо» з метою реалізації загальнокультурної компетенції учням запропоновано завдання усно описати репродукції поданих картин. За підручником Л. Коваленко є можливість розглянути репродукцію картини Я. Потрака «Русалка» та В. Томашевського «На Івана Купала». На жаль, авторами чинних підручників не до кожної із запропонованих репродукцій картин подані орієнтовні запитання і завдання.

Зимовий цикл календарно-обрядової творчості подано інформацією про Святого Миколая, одного із віддавна найшанованіших в Україні святих. Діти дізнаються про життя святого та його служіння Богу. Для текстуального ознайомлення запропоновано миколаївську колядку «Ой хто, хто Миколая любить», а також колядки «Нова радість стала», «Добрий вечір тобі, пане господарю!», щедрівки («Щедрик, щедрик, щедрівочка») та посівальні (засівальні) пісні («Засівна»).

У мистецькому контексті учням пропонується ознайомитись із музичними творами композиторів (К. Стеценко «Колядки», М. Леонтович «Щедрик», М. Лисенко – музичні обробки українських веснянок). Завдання, вміщені до рубрики «Література у колі мистецтв» у підручнику Л. Коваленко, на нашу думку, сприяють формуванню в учнів емоційно-ціннісної компетенції. Наведемо конкретний приклад з підручника: «Прослухай щедрівку «Щедрик» в обробці Миколи Леонтовича. Які почуття викликала в тебе ця пісня?» [6, с. 36].

У підручнику також подано низку ілюстрацій до зимового циклу календарно-обрядової творчості, зокрема зображення Святого Миколая на іконі XIX ст. (мистецтво іконопису), низку світлин вертепу, дійства колядування і щедрування, а також репродукцію картини М. Караваджо «Різдво зі святим Лаврентієм і святим Франциском» (1609 р.) [2, с. 17].

О. Авраменко наголошує шестикласникам на тому, що «Щедрик» М. Леонтовича прикрашає найвідоміші фільми світового кінематографу («Сам удома», «Гаррі Потер», «Загублений у Нью-Йорку») і також пропонує прослухати цей музичний твір у музичній обробці композитора. Під час опрацювання народних колискових пісень автори чинних підручників пропонують розглянути ілюстрації, прослухати «Колискову» у виконанні народної артистки України Ніни Матвієнко та поділитися власними враженнями

зі своїми однокласниками. За чинною програмою з української літератури дітям пропонується прослухати колискові пісні у виконанні Росави (музичне мистецтво).

Під час вивчення теми «Пісні літературного походження» увагу учнів акцентовано на взаємозв'язку літератури і музики. Діти дізнаються про народні пісні, які мають літературне походження: «Ще не вмерла України…» П. Чубинського, «Молитва» О. Конiського, «Ой у лузі червона калина похилилася» С. Чарнецького та Г. Труха, «Як тебе не любити, Києве мій» Д. Луценка. У підручнику з української літератури для 6-го класу за редакцією О. Авраменка у рубриці «Література в колі мистецтв» учням запропоновано дослідити історію однієї з українських літературних пісень, підготувати повідомлення і виголосити його на літературному уроці. Також діти мають можливість прослухати звучання гімну України у різних музичних версіях.

Пропоновані авторами у чинних підручниках мистецькі аналогії виховуватимуть у дітей бажання і прагнення вивчати оригінальну творчість українського народу, відроджувати традиції наших предків, поважати і розуміти давні вірування праслов'ян. Пропоновані у чинних підручниках завдання акцентують увагу дітей на міжмистецьких порівняннях, формують уміння співвідносити літературу (фольклор) з іншими видами мистецтва.

Перспективу подальшої роботи вбачаємо в аналізі шкільних підручників української літератури для основної школи (7-9 класи) на предмет використання рекомендаційної рубрики «Мистецький контекст» як дієвого засобу реалізації культурологічного підходу у шкільній літературній освіті.

## Література

1. Авраменко О. М. Українська література. 5 кл.: підруч. для закл. загальн. середн. освіти / Олександр Авраменко. – Вид. 2-ге, доопрацьоване відповідно до чинної навчальної програми. – К. : Грамота, 2018. – 256 с.
2. Авраменко О. М. Українська література: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. М. Авраменко. – К. : Грамота, 2014. – 264 с.
3. Бугайко Т. Ф. Майстерність вчителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Радянська школа, 1963. – 188 с.
4. Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури. Посібник для вчителів / Ніла Йосипівна Волошина. – К. : Радянська школа, 1985. – 104 с.
5. Коваленко Л. Т. Українська література. 5 кл.: підруч. для закладів загальної середньої освіти / Л. Т. Коваленко. – Вид. 2-ге, доопр. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2018. – 256 с.
6. Коваленко Л. Т. Українська література: підруч. для загальноосвіт. навч. закладів 6 кл. / Л. Т. Коваленко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2014. – 240 с.
7. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / [за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної]. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
8. Українська література: 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Укладачі Р. В. Мовчан, К. В. Таранік-Ткачук, М. П. Бондар, О. М. Івасюк та ін. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.htm.
9. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія / Таміла Яценко. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 360 с.

## References

1. Avramenko O. M. Ukrainska literatura. 5 kl.: pidruch. dlia zakl. zahaln. seredn. osvity / Oleksandr Avramenko. – Vyd. 2-he, doopratsovane vidpovidno do chynnoi navchalnoi prohramy. – K. : Hramota, 2018. – 256 s.
2. Avramenko O. M. Ukrainska literatura: pidruch. dlia 6 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / O. M. Avramenko. – K. : Hramota, 2014. – 264 s.
3. Buhaiko T. F. Maisternist vchytelia-slovesnyka / T. F. Buhaiko, F. F. Buhaiko. – K. : Radianska shkola, 1963. – 188 s.
4. Voloshyna N. Y. Estetychne vykhovannia uchniv u protsesi vyvchennia literatury. Posibnyk dlia vchyteliv / Nila Yosypivna Voloshyna. – K. : Radianska shkola, 1985. – 104 s.
5. Kovalenko L. T. Ukrainska literatura. 5 kl.: pidruch. dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity / L. T. Kovalenko. – Vyd. 2-he, doopr. – K.: Vydavnychyi dim «Osvita», 2018. – 256 s.
6. Kovalenko L. T. Ukrainska literatura: pidruch. dlia zahalnoosvit. navch. zakladiv 6 kl. / L. T. Kovalenko. – K.: Vydavnychyi dim «Osvita», 2014. – 240 s.
7. Naukovi osnovy metodyky literatury : navch.-metod. posib. / [za red. d-ra ped. nauk, prof., chl.-kor. APN Ukrainy N. Y. Voloshynoi]. – K. : Lenvit, 2002. – 344 s.
8. Ukrainska literatura: 5-9 klasy. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / Ukladachi R. V. Movchan, K. V. Taranik-Tkachuk, M. P. Bondar, O. M. Ivasiuk ta in. / [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.htm.
9. Yatsenko T. O. Tendentsii rozvytku metodyky navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) : monohrafiia / Tamila Yatsenko. – Kyiv : Pedahohichna dumka, 2016. – 360 s.

**УДК 378+37.091(045)**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-15-21**

# ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПОНЯТТЯ «АВТОНОМНЕ НАВЧАННЯ»

**Н. Є. Дмітренко**

**orcid.org/0000-0002-2763-8827**

*У статті розглянуто дефінітивний аналіз інтерпретації поняття «автономне навчання». Автором представлено змістовне наповнення поняття з позиції психології, педагогіки і методики навчання іноземних мов. У статті надано тлумачення терміну відомих зарубіжних дослідників проблеми автономного навчання. Автором проведено порівняльний аналіз представлених дефініцій автономного навчання і, на їхній основі, здійснена спроба обґрунтування власного визначення автономного навчання.*

***Ключові слова:*** *автономне навчання, автономність, автономна навчальна діяльність, автономія учня(студента), навчальна автономія, самостійність.*

# DEFINITIVE ANALYSIS OF INTERPRETATION OF THE CONCEPT "AUTONOMOUS LEARNING"

**N. Dmitrenko**

*The article deals with the definitive analysis of the interpretation of the concept of "autonomous learning". The author presents the content of the concept from the point of view of psychology, pedagogy and teaching methods of foreign languages. The article gives the interpretation of the term of the well-known foreign researchers of the problem of autonomous learning. The author gives a comparative description of the main fundamentals of autonomous learning and follows how the interpretation of the main categories of autonomous learning is changed in the historical retrospective. It is revealed that the concept of autonomous learning is a general pedagogical category, the emergence of which was caused by a number of social, political and economic factors. The author presents and analyses the factors that influence on the successful implementation of autonomous learning and have become an incentive to increasing the popularity of the foreign language, and the concept of autonomous learning throughout the world. Based on the main ideas of the concept, the author concludes that the task of educators is to help the student to check the current level of learning autonomy and plan further opportunities on the formation of strategies and levels of autonomous learning. The author carries out a comparative analysis of the presented definitions of autonomous learning and, based on these definitions, it is made an attempt to substantiate the author's determination of autonomous learning. The study of the problem of autonomous learning remains current, in connection with the increased need for self-education for the successful functioning of the individual in the society of a globalizing environment and the development of innovative technologies.*

***Key words:*** *autonomous learning, autonomy, autonomous educational activity, autonomy of student (student), educational autonomy, individual work.*

У вітчизняній педагогічній теорії і практиці актуальність проблеми автономного навчання обумовлена демократизацією суспільства в цілому та переходом до нового особистісно орієнтованого типу освіти. Особистісно орієнтована освіта передбачає, перш за все, заміну стилю педагогічного спілкування, сприяння самостійності, формування готовності до свободи вибору, розвиток такої якості особистості, як повага до себе та інших. В якості поведінкової автономії в особистісно орієнтованій освіті розглядається «здобуття незалежності та свободи, достатньої, щоб без зовнішнього керівництва приймати самостійні рішення» [18, с. 255].

**Мета статті** – провести дефінітивний аналіз інтерпретації поняття «автономне навчання».

Українські дослідники, прийнявши за основу положення зарубіжних педагогів і психологів щодо концепції автономного навчання, продовжують розробку цієї проблеми, відносно української системи освіти з урахуванням її специфіки та освітніх традицій у відповідності до загальних положень особистісно орієнтованого навчання, гуманістичної спрямованості та демократизації освіти. Варто зазначити, що в педагогічній та методичній літературі поряд з поняттями «автономія», «автономність», «автономне навчання» виділяється поняття «автономізація навчального процесу», «автономна навчальна діяльність», «автономія учня» та інші. За своєю суттю вони близькі, але не рівнозначні. Нам видається важливим розмежувати ці поняття, звернувшись, перш за все, до довідників. Вивчення та аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури дозволили встановити деякі точки перетину.

В етиці і психології автономія розуміється як здатність особистості до самовизначення відповідно до власних переконань. У політико-правовому аспекті автономія виражається в свободі від опіки і тим більше диктату з будь-чиєї сторони [30]. Автономія – встановлення законів для самого себе, відношення, яке часто вживається як синонім до таких понять, як «повноліття», «самовизначення», як мета виховання. При цьому

**© Н. Є. Дмітренко**

різні педагогічні підходи, незважаючи на їх відмінності, виходять із загального положення, яке надає суб'єкту можливість, «спостерігаючи і розмірковуючи, творчо працювати над навколишнім світом і суспільними відносинами» (R. Bast). Для успішного формування автономності має суттєве значення встановлення педагогічної взаємодії між учителем і учнем [43].

Автономія в психології особистості – готовність і здатність особистості до реалізації своїх планів відповідно зі своїми уявленнями. У психології розвитку це поняття відноситься до фазової моделі розвитку (Erik H. Erikson), яка описує розвиток дитини на другому-третьому році життя, коли дитина вчиться самоопануванню й самостійності, тобто фаза першої відносної самостійності від підтримки і опіки дорослих в задоволенні його основних життєвих потреб [44, с. 43].

З позиції педагогіки автономія розглядається як індивідуальна точка зору людини, його незалежність у виборі мотивів, цілей, стилю поведінки і т.п. Потреба в автономії – невід'ємна складова процесу становлення особистості. Прагнення до автономії яскраво виражено в підлітковому і ранньому юнацькому віці, коли особливу суб'єктивну цінність набуває стійкість до зовнішніх упливів [19].

Автономне навчання може розглядатися як: ситуації, в яких навчання стає повністю самостійним; набір спеціальних навчальних навичок і умінь; перенесення відповідальності за процес навчання на учнів; право учня самому визначати напрямок навчання [16]. Іншими словами, автономне навчання розглядається і як спосіб організації самостійної роботи учнів поза аудиторією, й як здатність особистості до самоврядування й саморефлексії в навчальному процесі, який може протікати в умовах масового навчання або заочно (дистанційно), і як можливість продовжити освіту «після диплома», і як особлива система організації навчальної діяльності, заснована на вмінні вчитися самостійно.

Багато дослідників, які розглядають автономне навчання в сучасному контексті розвитку освіти, сходяться на думці, що воно передбачає вибудовування індивідуальної траєкторії в освіті, починаючи з постановки цілей і закінчуючи рефлексією. Таким чином, автономне навчання охоплює всі основні етапи, «відображає як загальну методологію освітньої діяльності, так і специфіку конкретної освітньої галузі» [21, с. 16].

Проблема автономного навчання більш широко представлена в зарубіжній педагогіці. У вітчизняній науці вона стала розроблятися в кінці 90-х років XX століття в зв'язку з розвитком концепції особистісно орієнтованого навчання, упровадженням інформаційних технологій, постановкою нових завдань перед системою вищої освіти: необхідністю перепідготовки фахівців, постійного підвищення їхньої кваліфікації шляхом отримання другої вищої освіти, додаткової освіти. Тому про автономне навчання йдеться в контексті безперервної освіти. У зв'язку з цим позначена проблема розглядається разом з питаннями дистанційного навчання, яке є однією з форм реалізації безперервності освіти і розуміється як «сукупність технологій, що забезпечують надання учням основного обсягу досліджуваного матеріалу, інтерактивну взаємодію учнів і викладачів в процесі навчання, надання учням можливості самостійної роботи з опанування навчального матеріалу» [12; 13]. У наведеному визначенні мова йде ще про одне важливе педагогічне явище – педагогічну взаємодію, яке багатьма дослідниками розглядається як необхідна умова реалізації автономного навчання поряд з педагогічним супроводом і самоосвітою [15; 29; 31]. При організації автономного навчання повинна змінитися позиція учнів і педагогів в освітньому процесі в сторону переходу до суб'єкт-суб'єктних відносин. Варто зазначити, що автономне навчання в контексті безперервної освіти розглядається стосовно додаткової освіти й особливо актуалізується в зв'язку з навчанням осіб з обмеженими можливостями [27, с. 15].

Автономне навчання в основному розглядається дослідниками Л.С.Каменською, А. Е.Ковальською, Н. Ф.Коряковцевою, Є.О.Насоновою, Г. І.Резницькою, Н. І.Шевченко, Р. А.Воробйовою в контексті оволодіння іноземною мовою [14; 17; 20; 26; 32; 39]. Це обумовлено, насамперед, специфікою самої дисципліни і тим, що ідея автономного навчання з'явилася в зарубіжній педагогіці саме стосовно вдосконалення вмінь і навичок спілкування іноземною мовою.

На думку Н. Ф. Коряковцевої актуальність проблеми автономії учня обумовлена завданням перспективного розвитку освіти в країні і визначається «загальною тенденцією до демократизації та гуманізації освіти, що обумовлено, перш за все, демократизацією та гуманізацією суспільства в цілому» [21, с.12].

Наведемо кілька визначень навчальної автономії, що пропонують російські дослідники. Н. Ф. Коряковцева визначає автономію учня в освітній діяльності як «здатність особистості усвідомлено здійснювати продуктивну освітню діяльність, спрямовану на створення особистісного навчального продукту, рефлексувати та оцінювати дану діяльність, накопичувати ефективний досвід, конструктивно та творчо взаємодіяти з освітнім середовищем та суб'єктами освітньої діяльності, беручи на себе відповідальність за процес й продукт даної діяльності, як результат самовизначення й саморозвитку особистості» [20, с. 16-17]. Н. Ф. Коряковцева пропонує звернути увагу на теорію розвиваючого навчання. В рамках цієї теорії розглядається концепт «суб'єктність». Провівши порівняльний аналіз,

Н. Ф. Коряковцева приходить до висновку про те, що в рамках теорії розвиваючої освіти суб'єктність, як мета освіти, багато в чому збігається з поняттям «навчальної автономії», запропонованого Г. Холеком і Д. Літтлом. Суб'єктність, згідно з Н. Ф. Коряковцевою, це категорія, яка формується в процесі розвитку особистості і характеризується певним рівнем незалежності, самостійності [20, с. 11].

Т. К. Цвіткова розуміє під автономією учня його здатність самостійно здобувати нові знання та вдосконалювати навички та уміння опанування конкретною навчальною дисципліною. Автономія – це «здатність навчатися за власною волею та без зовнішнього примусу» [37, с. 62], що передбачає формування таких якостей особистості як ініціативність, відповідальність, здатність приймати ефективні незалежні рішення щодо свого навчання.

Г. І. Резницька вважає, що автономія особистості є «характеристикою індивідуальної позиції людини, що передбачає самостійність, незалежність у виборі мотивів, цілей та засобів діяльності, становлення індивідуального стилю поведінки» [32, с. 5].

На думку Г. П.Афанас'євої і С. В.Торопчиної навчальна автономія – це особистісна характеристика учня, основними внутрішніми (психологічними) властивостями якої є активність, свобода вибору, відповідальність, здатність до саморегуляції, що дозволяє йому ефективно організувати процес управління своєю навчальною діяльністю, а саме: поставити цілі і вибрати зміст навчальної діяльності; правильно організувати процес навчання, що передбачає вибір засобів та методів навчання; проаналізувати та оцінити свої навчальні досягнення; поставити нові цілі відповідно до нового, більш високого рівня опанування навчальної дисципліни, що вивчається [5, с. 8].

Дослідниця І. Д. Трофимова розглядає автономію учня як прояв вищого рівня самостійності, як здатність особистості до прийняття рішень, до аналізу й оцінки навчальної ситуації, до рефлексії свого мовного і навчального досвіду, до усвідомлення себе як відповідального суб'єкта процесу навчання в різних освітніх контекстах [36, с. 16].

У трактуванні, запропонованому О. М. Солововою [34, с. 83], підкреслюється важливість співпраці викладача й учня: навчальна автономія передбачає «рівну / розділену відповідальність учнів і педагогів за результати навчальної праці».

Науковець Є. О. Насонова серед важливих характеристик навчальної автономії виділяє мотиваційний компонент і дає наступне визначення поняття навчальної автономії: навчальна автономія – це «бажання і здатність особистості виступати в якості відповідального суб'єкта процесу навчання, здійснювати самостійну навчальну діяльність і саморозвиватися в освітньому та професійному аспектах» [26, с. 320].

В цілому, дослідники поділяють думку, що автономія є індивідуальною властивістю особистості. О. Є. Бухтєєва і О. І. Кравець під навчальною автономією розуміють «особистісну характеристику молодої людини, яка включає певні властивості, такі як активність, свобода вибору, прийняття відповідальності, здатність до саморегуляції, самоврядування» [8, с. 39].

Слід відзначити той факт, що окрім терміна «автономне навчання», «автономність» широкого розповсюдження набули такі терміни, як «автономія» і «самостійність». Такі питання привертають увагу науковців М. А. Аріян, А. Г. Асмолов, І. Л. Бім, Е. К. Гізерська, Н. Ф. Коряковцева, І. В. Лукша [3; 4; 6; 10; 20; 24] і широко обговорюються в науковому світі. Кількість робіт і трактувань вищезазначених понять свідчить, з одного боку, про актуальність цієї проблематики, з іншого боку – про відсутність єдиного підходу у визначенні термінів і їхнього змісту.

Одна частина науковців використовують терміни «автономія» і «автономність» як синоніми (М. А. Аріян [3], Н. Ф. Коряковцева [20]); інші віддають перевагу терміну «автономність» (Е. К. Гізерская [10], Е. А. Цивкунова [38]), ще інші – терміну «автономія» (І. Л. Бім [6], Т. Ю. Тамбовкіна [35]). Деякі науковці розглядають поняття «автономія» і «самостійність» учня як тотожні і взаємозамінні (Н.Д. Гальскова [9]).

Дослідники Г. С.Голошумова, О. Є.Чернова, Ф. Ф.Тимиров, К. С. Єжов у своїх роботах використовують термін «автономність», тобто здатність особистості свідомо здійснювати свою освітню діяльність, рефлексувати й адекватно її оцінювати, накопичуючи позитивний досвід, конструктивно взаємодіяти з освітнім середовищем і суб'єктами освітньої діяльності, приймаючи на себе відповідальність за процес і продукт такої діяльності [11, с. 29].

Узагальнюючи вище викладене, можна зробити висновок про те, що на сьогодні вчені запропонували опис сутності поняття «автономне навчання» і довели необхідність його застосування. Проте, як відзначають С. Борг і С. С. Аль-Бусаїді в своєму дослідженні, на сучасному етапі недостатньо докладно висвітлено питання щодо формування / розвитку навчальної автономії в процесі навчання іноземної мови [40]. З метою з'ясувати, що заважає формуванню та подальшому розвитку навчальної автономії в учнів, С. Борг і С. С. Аль-Бусаїді провели опитування викладачів мовного центру в університеті ім. Султана Кабуса (Sultan Qaboos University) в Омані. Згідно з проведеним опитуванням, формування та подальший розвиток навчальної автономії учнів в освітньому процесі з іноземної мови пов'язані з певними

труднощами. Серед чинників, які ускладнюють формування навчальної автономії, виділяють наступні [40, с. 19]: брак навчального часу; відсутність досвіду навчання, який передбачає навчальну автономію; учень сподівається на допомогу викладача; відсутність мовної практики поза аудиторією; надмірна зосередженість на оцінках; недостатньо високий рівень володіння англійською мовою; підручники, запропоновані програмою; недостатня вчительська автономія; нездатність учителя визначити реальні можливості учнів.

Ми поділяємо думку Н. Ф. Коряковцевої, що «переорієнтація з безпосереднього навчання іноземної мови на вивчення іноземної мови, тобто актуалізація самостійної навчальної діяльності учнів по оволодінню мовою і культурою дозволить підвищити ступінь їх автономії у мовному та освітньому середовищі, а також їх реальної самостійності» [22, с.5]. *Під «автономізацією навчального процесу»* розуміють автономне оволодіння дисципліною, в основі якого лежить самостійна навчальна діяльність [28, с. 12]. А *«автономне учіння»* трактується як «орієнтація на самостійність навчальної праці» [32, с. 32].

Як відомо розвиток якостей особистості відбувається в процесі діяльності. Під автономною навчальною діяльністю розуміють, як правило, здатність учнів до самостійної роботи [2, с. 10]. Проте А. А. Бекк під *автономною навчальною діяльністю* розуміє організовану і керовану спільно з викладачем продуктивну освітню діяльність учня, спрямовану на створення особистісного освітнього продукту, що включає рефлексію такої діяльності, конструктивну і творчу взаємодію учня з освітнім середовищем і суб'єктами освітньої діяльності [1, с. 13]. Доцільно починати формування вмінь автономної навчальної діяльності під контролем викладача. Ролі учня й викладача дещо видозмінюються. Учні набувають більшу свободу у виборі стратегій, постановки завдань і цілей свого навчання. Учитель, в свою чергу, допомагає зробити цей вибір. Умовно процес становлення повноцінного автономного учня Є. О. Насонова пропонує поділити на чотири етапи: 1) етап підготовки, 2) етап тренування, 3) етап практики і 4) етап самооцінки [26, с. 321-322].

На першому етапі завдання викладача – сформувати позитивний настрій до вивчення навчального предмета, максимально зацікавити учня, ознайомити з навчальними стратегіями, що дозволяють організувати автономну навчальну діяльність щодо вивчення / оволодіння іноземною мовою, усунути можливі труднощі. На другому етапі викладач допомагає учневі вибрати власний (індивідуальний) стиль вивчення іноземної мови, інтегруючи ті / інші навчальні стратегії в самостійну діяльність із урахуванням його вподобань. На третьому етапі вже можна говорити про відносно повну автономію, тобто учень здатний до автономної навчальної діяльності без участі викладача. На четвертому рівні учень може самостійно оцінювати досягнуті результати і проводити корекційну роботу в разі потреби.

Таким чином, основна робота щодо формування й розвитку навчальної автономії викладач здійснює на перших двох етапах. В. В. Борщова і Я. Г. Григорян пропонують наступні рекомендації для викладачів іноземної мови [7, с. 47-48] у роботі з учнями у процесі реалізації автономного навчання іноземною мовою: пропонувати планувати навчальний процес спільно; пропонувати учням різноманітні способи вивчення матеріалу; ознайомити з ресурсами інтернету; інтегрувати інноваційні технології в процес вивчення іноземної мови; формувати навчальні стратегії учнів; сприяти у формуванні груп самонавчання; використовувати технологію портфоліо; періодично колективно обговорювати результати самостійної роботи. У процесі автономного навчання учням надається ініціатива, їх навчають послідовності дій і застосуванню оптимальних засобів, унаслідок цього підвищується їх рівень самостійності, розширюється сфера їх можливостей не тільки на занятті і в рамках одного предмета, а й у позанавчальному просторі в цілому. Студенти успішніше спілкуються на занятті, соціалізуються і мотивуються до подальшого навчання, виявляють готовність взяти на себе відповідальність за своє навчання, за його результативність, набуваючи якості автономного суб'єкта освітнього процесу. Традиційний зворотний зв'язок у вигляді схвалення або осуду набуває меншого значення, ніж задоволеність від самостійно виконаного завдання.

У своїх дослідженнях педагоги використовують термін *«автономія учня (студента)»*, під яким розуміють «почуття відповідальності за свою діяльність» [41, с. 15]; «здатність до незалежних і самостійних дій, критичної рефлексії, прийняття рішень» [42, с. 12]; «Здатність самостійно управляти процесом свого навчання відносно всіх його основних компонентів: цілей, змісту, засобів і способів діяльності» [32, с. 23]; «Здатність особистості свідомо здійснювати продуктивну освітню діяльність, спрямовану на створення особистого освітнього продукту, рефлексувати й оцінювати цю діяльність, прийняття на себе відповідальності за процес і продукт цієї діяльності як результату самовизначення і саморозвитку особистості».

*«Автономність учня»* дослідники пов'язують зі «здатність самостійно здобувати нові знання та вдосконалювати навички та вміння» [37, с. 43]. На думку Ю. М. Кулюткіна, автономність студента в навчальній діяльності має як зовнішні прояви (навчальні стратегії і дії), так і внутрішні, під час яких відбувається усвідомлення самого себе в діяльності, саморегуляція. Студент виступає для себе самого і як об'єкт, і як суб'єкт управління, в деякому сенсі приймає на себе функції вчителя [23].

Отже, аналіз різних визначень автономності в трактуванні зарубіжних науковців свідчить, що більшість дослідників визначають навчальну автономність як здатність до критичної рефлексії, відповідальності за навчальну діяльність і її результати, здатність до самовизначення і прийняття незалежних рішень при наявності високої мотивації й навчання в співробітництві з самим собою, колегами й викладачем.

**Література**


1. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика): монография / Н. Ю. Милютинская [и др.]; под ред. Н. М. Платоненко. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 266 с.
2. Автономность в практике обучения иностранному языку и культурам: сб. науч. тр. / отв. ред. К.Г. Павлова. – Вып. 461. – М., 2001.
3. Ариян М. А. Принципы социально развивающего обучения иностранным языкам в средней школе / М.А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 1. – С. 7-11.
4. Асмолов А. Г. Психология личности : ученик / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
5. Афанасьева Г. П. Теоретические предпосылки возникновения концепции учебной автономии / Афанасьева Г. П., Торопчина С. В. // Ползуновский вестник, №3, 2006. – С.1-9.
6. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 6. – С. 11-14.
7. Борщёва В.В. Развитие учебной автономии студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе / В. В. Борщёва, Я. Г. Григорян // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – № 1. – С. 43-48.
8. Бухтеева Е. Е. Личностно ориентированный подход как основа учебной автономии / Е. Е. Бухтеева, О. И. Кравец // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 12. – С. 38-40.
9. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н.Д. Гальськова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
10. Гизерская Е. К. Методика преподавания иностранных языков в вузе: от традиции к современности : учебное пособие / под ред. Т. Ю. Тамбовкиной. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 147 с.
11. Голошумова Г. С. Формирование автономности студентов в образовательном процессе вуза / Г. С. Голошумова, О. Є. Чернова, Ф. Ф. Тимиров, К. С. Ежов // Педагогическое образование в России. – 2017. – №8. – С.27-32.
12. Дистанционное обучение [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.web-leam.m/index.php?option=com_content&view (дата звернення: 21.01.2013).
13. Из истории автономного / самоуправляемого обучения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://doshkolnuk.com/iz-istorii (дата звернення: 21.01.2013).
14. Каменская Л. С. К вопросу о развитии личностных качеств обучаемых, необходимых для автономной учебной деятельности по иностранному языку / Л. С. Каменская // Автономность в практике обучения иностранному языку и культурам: сб. науч. тр. – М., 2000. – С. 118-127.
15. Кашаев А. А. Дистанционное образование как фактор формирования единого мирового образовательного пространства: автореф. дис. ... канд. пед. Наук / А. А. Кашаев. – Рязань, 2003. – 22 с.
16. Кашенкова И. С. Автономное обучение. URL: http://www.mgimo.ru/fileserver/2004/kafedry/nem/met-dok (дата звернення: 21.01.2013).
17. Ковальская А. Э. Самостоятельная работа студентов по иностранному языку в контексте технологии автономного обучения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf8/383.doc (дата звернення: 21.01.2013).
18. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005.
19. Конышева А. В. Теория и методика организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов технических специальностей (на материале английского языка) / А. В. Конышева. – Новополоцк : ПГУ, 2006. – 292 с.
20. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 13-27.
21. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры / Н. Ф. Коряковцева // Автономность в практике обучения иностранному языку и культурам: сб. науч. тр. – Вып. 461. – М., 2001. – С. 12-29.
22. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
23. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 440 с.
24. Лукша И. В. Языковая лаборатория как средство оптимизации учебной автономии в мультимедийном профессионально-ориентированном контексте : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Лукша. – М., 2008. – 239 с.
25. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
26. Насонова Е. А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению / Е. А. Насонова. // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. – 2009. – №4. – С. 318-322.
27. Олейников М. А. Автономное обучение в системе дополнительного профессионального образования / М.А. Олейников // Изв. Юж. федер. ун-та. Пед. науки. – 2007, № 6. – С. 105-110.
28. Панкратьева Г.И. Рефлексивная самооценка как методологическая основа автономного обучения иностранному языку. URL: http://www.emissia.org/offline/2011/1651.htm (дата звернення: 21.01.2013).

29. Парфенов Е. А. Педагогические условия саморазвития личности в дистанционном обучении иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. Наук / Е. А. Парфенов. – Якутск, 2004. – 20 с.
30. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии: учебник / под ред. С. А. Смирнова. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 512 с.
31. Петрова М. П. Дистанционное обучение иностранным языкам в социокультурном контексте: дис. ... канд. пед. наук / М. П. Петрова. – Якутск, 2002. – 253 с.
32. Резницкая Г.И. Психолого-педагогические аспекты развития автономии учащихся и освоение иноязычной культуры / Г.И. Резницкая // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. Вестник МГЛУ, Вып.461. – М., 2001. – С. 5-11.
33. Соловова Е. Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 11-17.
34. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монография / Е. Н. Соловова. – М. : Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.
35. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранным языкам в языковом вузе: концепция учебного курса / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 77-84.
36. Трофимова И. Д. Методика формирования стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза (немецкий язык, I курс): дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / И.Д. Трофимова. – Улан-Удэ, 2003. – 222 с.
37. Цветкова Т. К. Пути формирования автономности обучаемого в учебном процессе по иностранному языку / Т. К. Цветкова // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. Вестник МГЛУ, Вып. 461. – М., 2001. – С.62-72.
38. Цывкунова Е. А. Формирование автономости студента лингвистического вуза на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов (Английский и латинский языки) : дис. . канд. пед. наук / Е. А. Цывкунова. – М., 2002. – 203 с.
39. Шевченко Н. И., Воробьёв Р. А. Развитие автономной языковой личности при обучении межкультурному общению / Н. И. Шевченко, Р. А. Воробьев // Автономность в практике обучения иностранному языку и культурам: сб. науч. тр. – М., Вып. 437, 2001. – С. 29-37.
40. Borg S. Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices / S. Borg, S. Al-Busaidi. London: British Council, 2012, 45 p.
41. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. Pergamon Press, 1979, 53 p.
42. Little D. Learner Autonomy: Definition, Issues and Problems. Dublin, 1991.
43. Rampillon U. Aufgabentypologie zum autonomen Lemen. Ismaning: Hueber Verlag, 2000, 36 p.
44. Tewes U. Psychologie-Lexikon hrsg. Munchen; Wien : Oldenbourg, 1992, 428 p.
45. Triandis H.C. Collectivism and individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural psychology. In G. K. Verma & C. Bagley (Eds.), Personality, attitudes, and cognitions. London : MacMillan, 1988, P. 60-95.

## References

1. Avtonomnaya uchebnaya deyatelnost v inoyazyichnom obrazovanii (teoriya i praktika): monografiya / N. Yu. Milyutinskaya [i dr.]; pod red. N. M. Platonenko. – Izhevsk: Izd-vo «Udmurtskiy universitet», 2011. – 266 s.
2. Avtonomnost v praktike obucheniya inostrannomu yazyiku i kulturam: sb. nauch. tr. / otv. red. K.G. Pavlova. – Vyip. 461. – M., 2001.
3. Ariyan M. A. Printsipyi sotsialno razvivayuschego obucheniya inostrannyim yazyikam v sredney shkole / M.A. Ariyan // Inostrannyie yazyiki v shkole. – 2010. – # 1. – S. 7-11.
4. Asmolov A. G. Psihologiya lichnosti : uchenik / A. G. Asmolov. – M. : Izd-vo MGU, 1990. – 367 s.
5. Afanaseva G. P. Teoreticheskie predposyilki vozniknoveniya kontseptsii uchebnoy avtonomii / Afanaseva G. P., Toropchina S. V. // Polzunovskiy vestnik, #3, 2006. – S.1-9.
6. Bim I. L. Lichnostno-orientirovannyiy podhod osnovnaya strategiya obnovleniya shkolyi / I.L. Bim // Inostrannyie yazyiki v shkole. – 2001. – # 6. – S. 11-14.
7. BorschYova V.V. Razvitie uchebnoy avtonomii studentov v protsesse izucheniya inostrannogo yazyika v neyazyikovom vuze / V. V. BorschYova, Ya. G. Grigoryan // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Pedagogika i psihologiya. – 2014. – # 1. – S. 43-48.
8. Buhteeva E. E. Lichnostno orientirovannyiy podhod kak osnova uchebnoy avtonomii / E. E. Buhteeva, O. I. Kravets // Srednee professionalnoe obrazovanie. – 2014. – # 12. – S. 38-40.
9. Galskova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannyim yazyikam: lingvodidaktika i metodika / N.D. Galskova, N. I. Gez. – M. : Akademiya, 2006. – 336 s.
10. Gizerskaya E. K. Metodika prepodavaniya inostrannyih yazyikov v vuze: ot traditsii k sovremennosti : uchebnoe posobie / pod red. T. Yu. Tambovkinoy. – Kaliningrad : Izd-vo KGU, 2003. – 147 s.
11. Goloshumova G. S. Formirovanie avtonomnosti studentov v obrazovatelnom protsesse vuza / G. S. Goloshumova, O. E. Chernova, F. F. Timirov, K. S. Ezhov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – #8. – S.27-32.
12. Distantsionnoe obuchenie. URL: http://www.web-leam.m/index.php?option=com_content&view (data zvernennya: 21.01.2013).
13. Iz istorii avtonomnogo / samoupravlyaemogo obucheniya. URL: http://doshkolnuk.com/iz-istorii (data zvernennya: 21.01.2013).

14. Kamenskaya L. S. K voprosu o razvitii lichnostnyih kachestv obuchaemyih, neobhodimyih dlya avtonomnoy uchebnoy deyatelnosti po inostrannomu yaziku / L. S. Kamenskaya // Avtonomnost v praktike obucheniya inostrannomu yazyiku i kulturam: sb. nauch. tr. – M., 2000. – S. 118-127.
15. Kashaev A. A. Distantsionnoe obrazovanie kak faktor formirovaniya edinogo mirovogo obrazovatelnogo prostranstva: avtoref. dis. ... kand. ped. Nauk / A. A. Kashaev. – Ryazan, 2003. – 22 s.
16. Kashenkova I. S. Avtonomnoe obuchenie. URL: http://www.mgimo.ru/fileserver/2004/kafedry/nem/met-dok (data zvernennya: 21.01.2013).
17. Kovalskaya A. E. Samostoyatelnaya rabota studentov po inostrannomu yazyiku v kontekste tehnologii avtonomnogo obucheniya. URL: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf8/383.doc (data zvernennya: 21.01.2013).
18. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Slovar po pedagogike. – M.: IKTs «MarT»; Rostov n/D: Izdatelskiy tsentr «MarT», 2005.
19. Konyisheva A. V. Teoriya i metodika organizatsii samostoyatelnoy rabotyi po inostrannomu yazyiku studentov tehnicheskih spetsialnostey (na materiale angliyskogo yazyika) / A. V. Konyisheva. – Novopolotsk : PGU, 2006. – 292 s.
20. Koryakovtseva N. F. Avtonomiya uchaschegosya v uchebnoy deyatelnosti po ovladeniyu inostrannyim yazyikom kak obrazovatelnaya tsel / N. F. Koryakovtseva // Inostrannyie yazyiki v shkole. – 2001. – # 1. – S. 13-27.
21. Koryakovtseva N. F. Avtonomiya uchaschegosya v protsesse izucheniya inostrannogo yazyika i kulturyi / N. F. Koryakovtseva // Avtonomnost v praktike obucheniya inostrannomu yazyiku i kulturam: sb. nauch. tr. – Vyip. 461. – M., 2001. – S. 12-29.
22. Koryakovtseva N.F. Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatelnoy rabotyi izuchayuschih inostrannyiy yazyik: posobie dlya uchiteley / N. F. Koryakovtseva. – M.: ARKTI, 2002. – 176 s.
23. Kulyutkin Yu. N. Psihologiya obucheniya vzroslyih / Yu. N. Kulyutkin. – M. : Prosveschenie, 1985. – 440 s.
24. Luksha I. V. Yazyikovaya laboratoriya kak sredstvo optimizatsii uchebnoy avtonomii v multimediynom professionalno-orientirovannom kontekste : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / I. V. Luksha. – M., 2008. – 239 s.
25. Markova A. K. Psihologiya professionalizma / A. K. Markova. – M. : Znanie, 1996. – 308 s.
26. Nasonova E. A. Razvitie uchebnoy avtonomii studentov neyazyikovyih vuzov pri obuchenii inoyazyichnomu obscheniyu / E. A. Nasonova. // Vestnik gumanitarnogo fakulteta Ivanovskogo gosudarstvennogo himiko-tehnologicheskogo universiteta. – 2009. – #4. – S. 318-322.
27. Oleynikov M. A. Avtonomnoe obuchenie v sisteme dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya / M.A. Oleynikov // Izv. Yuzh. feder. un-ta. Ped. nauki. – 2007, # 6. – S. 105-110.
28. Pankrateva G.I. Refleksivnaya samootsenka kak metodologicheskaya osnova avtonomnogo obucheniya inostrannomu yazyiku. URL: http://www.emissia.org/offline/2011/1651.htm (data zvernennya: 21.01.2013).
29. Parfenov E. A. Pedagogicheskie usloviya samorazvitiya lichnosti v distantsionnom obuchenii inostrannomu yazyiku: avtoref. dis. ... kand. ped. Nauk / E. A. Parfenov. – Yakutsk, 2004. – 20 s.
30. Pedagogika. Pedagogicheskie teorii, sistemyi, tehnologii: uchebnik / pod red. S. A. Smirnova. – M.: Izdat. tsentr «Akademiya», 2001. – 512 s.
31. Petrova M. P. Distantsionnoe obuchenie inostrannyim yazyikam v sotsiokulturnom kontekste: dis. ... kand. ped. nauk / M. P. Petrova. – Yakutsk, 2002. – 253 s.
32. Reznitskaya G.I. Psihologo-pedagogicheskie aspektyi razvitiya avtonomii uchaschihsya i osvoenie inoyazyichnoy kulturyi / G.I. Reznitskaya // Avtonomnost v praktike obucheniya inostrannyim yazyikam i kulturam. Vestnik MGLU, Vyip.461. – M., 2001. – S. 5-11.
33. Solovova E. N. Avtonomiya uchaschihsya kak osnova razvitiya sovremennogo nepreryivnogo obrazovaniya lichnosti / E. N. Solovova // Inostrannyie yazyiki v shkole. – 2004. – # 2. – S. 11-17.
34. Solovova E. N. Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchiteley inostrannogo yazyika: integrativno-refleksivnyiy podhod : monografiya / E. N. Solovova. – M. : Glossa-Press, 2004. – 336 s.
35. Tambovkina T. Yu. Samoobuchenie inostrannyim yazyikam v yazyikovom vuze: kontseptsiya uchebnogo kursa / T. Yu. Tambovkina // Inostrannyie yazyiki v shkole. – 2007. – # 4. – S. 77-84.
36. Trofimova I. D. Metodika formirovaniya strategiy avtonomnogo chteniya u studentov yazyikovogo vuza (nemetskiy yazyik, I kurs): dis. kand. ped. nauk: 13.00.02 / I.D. Trofimova. – Ulan-Ude, 2003. – 222 s.
37. Tsvetkova T. K. Puti formirovaniya avtonomnosti obuchaemogo v uchebnom protsesse po inostrannomu yazyiku / T. K. Tsvetkova // Avtonomnost v praktike obucheniya inostrannyim yazyikam i kulturam. Vestnik MGLU, Vyip. 461. – M., 2001. – S.62-72.
38. Tsyivkunova E. A. Formirovanie avtonomosti studenta lingvisticheskogo vuza na osnove mezhdistsiplinarnogo vzaimo-deystviya uchebnyih kursov (Angliyskiy i latinskiy yazyiki) : dis. . kand. ped. nauk / E. A. Tsyivkunova. – M., 2002. – 203 s.
39. Shevchenko N. I., VorobYov R. A. Razvitie avtonomnoy yazyikovoy lichnosti pri obuchenii mezhkulturnomu obscheniyu / N. I. Shevchenko, R. A. Vorobev // Avtonomnost v praktike obucheniya inostrannomu yazyiku i kulturam: sb. nauch. tr. – M., Vyip. 437, 2001. – S. 29-37.
40. Borg S. Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices / S. Borg, S. Al-Busaidi. London: British Council, 2012, 45 p.
41. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. Pergamon Press, 1979, 53 p.
42. Little D. Learner Autonomy: Definition, Issues and Problems. Dublin, 1991.
43. Rampillon U. Aufgabentypologie zum autonomen Lemen. Ismaning: Hueber Verlag, 2000, 36 p.
44. Tewes U. Psychologie-Lexikon hrsg. Munchen; Wien : Oldenbourg, 1992, 428 p.
45. Triandis H.C. Collectivism and individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural psychology. In G. K. Verma & C. Bagley (Eds.), Personality, attitudes, and cognitions. London : MacMillan, 1988, P. 60-95.

**УДК 378.147.042**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-22-27**

# ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

**І. Мазайкіна, О. Наливайко, І. Сімонова**

*У статті визначено особистісно орієнтовані технології у формуванні деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів. Розкрито роль та можливості особистісно орієнтованих технологій у навчанні, котрі визначають життєвий досвід кожного студента, рівень інтелекту, пізнавальні здібності, інтереси, якісні характеристики. Схарактеризовано розуміння сутності особистісно орієнтованого навчання, що покликане забезпечувати розвиток і саморозвиток студента, спираючись на здібності і нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід з метою формування деонтологічної культури.*

*Окреслено механізми взаємодії особистісно орієнтованих технологій та деонтологічної культури майбутніх фахівців, котрі спираються на співробітництво викладачів і студентів у процесі професійної підготовки, спільну продуктивну діяльність, орієнтацію на формування деонтологічної компетентності майбутнього фахівця; гуманітаризацію освіти, формування у студентів деонтологічного мислення на основі загальнолюдських цінностей.*

***Ключові слова:*** *особистісно орієнтоване навчання, саморозвиток, деонтологічна культура, деонтологічна підготовка, дистанційне навчання, вищі навчальні заклади.*

# PERSONALITY ORIENTED TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**I. Mazaikina, O. Nalyvaiko, I. Simonova**

*Personality oriented technologies in the formation of deontological culture of students of higher educational institutions are defined in the article. The role and possibilities of personality oriented technologies in education, which determine the life experience of each student, level of intelligence, cognitive abilities, interests, qualitative characteristics are revealed. The understanding of the essence of personality oriented training, which is intended to ensure the development and self-development of the student, based on abilities and inclinations, interests, values and subjective experience in order to form a deontological culture, is described.*

*The mechanisms of interaction of personality oriented technologies and deontological culture of future specialists based on cooperation of teachers and students in the process of professional training, joint productive activity, orientation on the formation of deontological competence of the future specialist are outlined; humanization of education, formation of deontological thinking in students on the basis of universal human values.*

***Key words:*** *personality oriented training, self-development, deontological culture, deontological training, distance learning, higher educational institutions.*

The development of personality oriented education at a university is associated with socio-economic changes in our society, which require professional competence of deontological culture from future professionals. In view of this, personality oriented training aims: developing individual cognitive abilities of each student, helping them to cognize themselves, self-identify and self-actualize, to form a deontological culture in them, which will promote further self-realization of the student.

A number of scientists consider a professional competence to be: a humane treatment broadly – is a special quality of a personality, which is characterized by the constant manifestation of sincere benevolence, kindness, intolerance to indifference and cruelty; in a narrower sense – a humane treatment – is the ability to be sympathetic, «to live a life dedicated to another person»; it's the desire to cultivate kindness [14, p. 9].

The questions of personality oriented training were studied by P. Galperin, V. Zinchenko, V.Krutetskyi, N.Talyzin, D.Elkonin (personal and functional cognitive components of education); A. Maslow, B. Ananiev, L. Vygotski, S. Rubinstein (peculiarities of development of personal functions of the learner); P. Galperin, V. Kraevskyi, L. Zankov, M. Danilov, A. Pometun, M. Skatkin, A. Hutorskyi, I. Yakymanska and others (theoretical methodological aspects of personality oriented training). Problems of the formation and development of certain kinds of culture are presented in aspects of different varieties of culture. The works of G. Karakhanova, K. Kertaieva, A. Kuderinoi contributed to the understanding of approaches to professional deontology. The domestic scholars I. Bech, R. Vainola, S. Gusarev, G. Karakhanova, I. Sinytsia, I. Chernokozov, S. Khlestova, and others and scholars abroad L. Collberg, A. Maslow, E. Fromm and others were engaged in studying the problems of the development of the deontological culture, but modern scientific literature does not elaborate the detailed definition of «deontological culture».

**The purpose of the article** is to analyze the formation of deontological culture of students of higher educational institutions by means of personality oriented technologies.

**© І. Мазайкіна, О. Наливайко, І. Сімонова**

Personality oriented training at a university is based on certain principles: the priority of individuality, the inherent worth of a student who is the subject of the educational process; the correlation of educational technologies at all levels with the factors of professional development of personality; definition of the content of education by means of level of development of modern social, informative, productive technologies and future professional activities; advanced character of education, which ensures the formation of professional competence of a future specialist; determining the efficiency of educational institution by the organization of the educational environment; taking into account the individual experience of the student, his needs for self-realization, self-determination, self-development [10].

I.D. Bech proposed the definition of personality oriented training – this is such training the center of which is the personality of a human, its identity, inherent worth, the subjective experience of each is initially revealed, and then it is coordinated with the content of education [1, p. 124].

In particular M.Y. Boryshevskyi believes that nowadays there is the necessity of forming new value ideals, a value-based outlook of a person who will live and work in Ukraine, an independent European state, where target and value orientations will combine creativity, new original ideas with national traditions and culture [2, p. 149].

Therefore, personality oriented training aims: to determine the life experience of each student, the level of intellect, cognitive abilities, interests, qualitative characteristics which first need to be identified, and then coordinate with the content of education and develop in the educational process; to form positive motivation of students for cognitive activity, the need for self-knowledge, self-realization and self-improvement within the sociocultural and moral values of the nation; to equip students with the mechanisms of adaptation, self-regulation, self-defense, self-education, necessary for the formation of a distinct modern person, able to conduct a constructive dialogue with other people, nature, culture and civilization in general [5].

O.M. Piekhota observes that «the technology of a personality oriented educational process involves the special construction of the educational text of the didactic material, methodological recommendations for its use, types of training dialogue, forms of control according to the student's personal development in the course of educational and cognitive activity. Only by implementing the principle of the subjectivity of education one can talk about personality oriented technologies « [13, p. 36].

The development of the culture of society and of the person belonging to it is closely interdependent, since the cultural and integral personal formation of the subject occurs, firstly, on a certain spiritual and logical basis, made in society; and secondly, in a specific socio-cultural environment and, in particular, within the conditions of system of vocational education that has developed in society. Professional culture is an integral characteristic of the personality of the specialist, which reflects the level of education and development of the individual and the professional. The essence of personal and professional culture is determined by the organic unity of professional knowledge and skills, value motives, beliefs and attitudes, qualities and abilities for professional activity and the activity of their detection in real conditions. Practice shows, that in most cases there is a certain gap between knowledge of the ideal and their own behavior among students in particular situations based on humane values. Only a harmonious combination of values ensures the effective functioning of the doctor's culture, reflecting its professionalism.

Since the deontological culture is based on the basis of the characteristic business relations, its first main social function is to facilitate the successful tasks solution of the profession. In addition, the deontological culture plays the role of mediator, which unites the interests of society and professional groups of the population. The deontological culture is presented in the form of professional reliability and competency, the duty to perform professional and social tasks to achieve a certain goal [15, p. 131].

By definition of S. Khliestova, the deontological culture of a specialist is a «set of spiritual, intellectual, emotional, value and professional ethical qualities of personality that determine the ethical and cultural significance of its activity» [12, p. 18]. G. Karakhanova believes that the deontological culture of a specialist (in the context of the study – of the teacher) is a «socio-pedagogical entity, which is formed in the system of continuous vocational and pedagogical training» [9, p. 10].

At the same time the scientist notes that firstly by its nature, it is the result of an ethically oriented teacher training due to the requirements of vocational and pedagogical duty, secondly, it is manifested in behaviour and professional activity, and thirdly, due to the content of the rules of professional ethics, moral imperative, ethical ideals, humanistic values of pedagogical activity [9, p. 11]. Summarizing the foregoing, we note that researchers consider the specialist’s deontological culture as an integrated personal formation, which is formed in the process of mastering a person's professional activity and acquiring the necessary professional qualities on the basis of the specialist’s certain system of values, and is manifested itself in the proper (corresponding social expectations) professional’s behaviour.

Deontological culture of a specialist is the level of acquiring basic professional values, which are provided in the experience of professional activity. Acquired values are manifested in activity as a characteristic of the person, which proves the development of the certain qualities and properties of an individual to the maximum level. The

deontological culture of a specialist is an integral part of the professional culture of an individual and is manifested in the proper performance of the professional duties that are set in the content of professional deontological norms [16].

The formation of the personality professional culture of the future doctor is based on scientific approaches, the implementation of which is ensured by the highlighting and studying of educational conditions and the leading tendencies of the emergence and development of professionally significant personalities of the future physician, namely: deontology involves an assessment of the behaviour, actions and deeds of the future physician in relation to moral norms and rules on the basis of awareness of moral duties. The personal and professional culture of the future doctor is a binary integrated dynamic education, which includes the system of professional and personal values based on humanistic and cultural principles, medical ethics and deontology, which determine its activity and behaviour in a variety of professional situations [7].

Taking into account the psychological peculiarities of deontological culture formation, I. P. Kaminska observes that the «deontological culture» of future physicians is defined as the psychological formation of the individual in the combination of its cognitive, ethical and behavioural and moral qualities that determine its mobility and the success of the activity in the professional field. At the same time, the deontological culture of future physicians acts as a system of its interconnected components and characteristics of the psychological profile of the future doctor [8].

In order to introduce the term «deontology» in the sciences, there were the main principles that regulate the behaviour and actions of the specialist in communicating with other people. There are the main principles according to which the humanity of the past era used to adhere to: humane attitude towards people; provide professional services to people regardless of their race, politics and social status; respect for honour and dignity; professional optimism. However, the researchers of the problems of deontological culture point out that either ignoring or violation of deontological principles does not only reduce the effectiveness of professional activities, but also psychological, moral and physical health might be permanently damaged. Thus, Y. Kusyi determines that deontology scientifically proved the necessity of acquiring personal interests with requirements of the society in personal and social harmony that defines the forms of the professional morality and the fulfillment of the professional obligations in the particular field [5; 6].

Deontological training, as a process, has its goals, tasks, structure, functions, a set of conditions and involves mastering knowledge by the future specialist that is concerned on rules-based behaviour in different situations of professional field, the formation of abilities and needs to act in a responsible manner and build relationships in the system «man – man» on the basis of deontological principles, norms and requirements, as well as the formation of a reflexive position of personal behaviour that provides the development of deontological competence.

The paradigm of deontological training of future specialists is based on: cooperation of teachers and students in the process of professional training, productive activity, orientation towards the formation of deontological competence of a future specialist; humanization of education, formation of students' thinking that is based on human values; realization of deontological training of students in the process of professional training that takes into account their personal abilities and interests; the adaptability of the deontological preparation of a future specialist, characterized by the ability of graduates to adapt to changing social conditions on the basis of readiness for professional activity formed in the process of deontological preparation, to the implementation of rules-based professional behaviour.

The nature of the development, training and formation of the student's personality, its deontological aspects shows the need for a holistic, comprehensive approach to the study and consideration of individual characteristics, naturally condition the creation of a coherent system of the process of deontological training. System creating factor of the system of deontological training of the future specialist are the immediate and distant goals of the activity. This goal adds a single focus to all components of the training process and already combines them. The main purpose of the deontological training of a specialist is his preparation for the implementation of normative professional behaviour in the field of practical professional activity through the formation of a system of value motives, deontological knowledge, skills, skills, personally significant qualities, and the ability to reflect on their own behaviour, that is, the purpose of deontological training – the formation of deontological competence of a specialist [3].

In the context of ensuring the conditions for the successful functioning of the system of the personality oriented training of students of higher institutions, we find it particularly relevant to determine the ultimate result of education not only the actual learning of students as the mastery of their knowledge, skills, abilities but the formation of a personality – distinctive, unique, creative, having its own goals and values in life. The main factor in achieving the result in this process is the active life position of the student himself, the degree of implementation of his cognitive activity. Indeed, as I. Yakimanska accurately observes, «it is possible to teach everything and anyone. But to learn in order to be educated, everyone must individually by means of organizing his own activities based on

his personal needs, interests, aspirations, using personally developed methods of educational work and being guided by a personal attitude towards it» [17, p. 26].

The purpose of the personality- oriented learning is: to determine the life experience of each student, the level of intelligence, cognitive abilities, interests, qualitative characteristics that must first be disclosed, and then agree with the content of education and develop in the educational process; to form positive motivation of students for cognitive activity, the need for self-knowledge, self-actualization and self-improvement within the sociocultural and moral values of the nation; to equip the students with the mechanisms of adaptation, self-regulation, self-defense, self-education necessary for the formation of a modern, up-to-date person capable of constructive dialogue with other people, nature, culture and civilization in general [4].

A solution to the issue of a personality-oriented approach can help to increase the effectiveness of learning. Due to the personality-oriented approach to learning by the subjects of the educational process is the personality of the teacher and the student's personality. It is their interrelations, communication and cooperation that depends on the learning process progress. The level of teaching foreign languages depends mainly on the teacher. Teacher's competencies are more extensive than mere knowledge transfer. These include: the formation of the ability to learn; enhancing students' confidence in their strengths, self-esteem, motivation; increasing interest in learning; organization of a favorable educational atmosphere. The teacher acts as a mediator between the students, the teaching material and the learning process. For the effective implementation of this role, he must be ready to perform the functions of a counselor, assistant, consultant, communicator, partner in a joint decision of educational tasks. However, the central figure in the educational process is a student. He is responsible for all the results of the academic work, as well as knowledge, skills and abilities. Nowadays, the scientific and pedagogical community is increasingly aware of the need to reorient the linguodidactics toward a personality oriented approach to the teaching of pupils and students, of the naturally relevant pedagogical process as the development of the best intellectual capacities of the young person. This, in its turn, implies the maintenance of the unity of independence and student's amateur activities with pedagogical supervision and taking into account the processes of self-development and self-realization of the personality during the pedagogical activity [10, p. 1015].

The formation of a professional culture of a future specialist is influenced both by the features of the profession itself and by other factors, among which objective and subjective ones, personal and social factors can be distinguished. Profession and culture are closely interacting with each other and they cannot exist without this connection. The profession combined with the universal culture, generates such social phenomenon as «professional culture» and covers both the field of human labour activity and the quality of this activity, which ultimately results in precisely the culture as a unique phenomenon [6, p. 88].

Forming deontological culture of students during classes it is worth using a system of methods and techniques of cognitive-emotional stimulation of the formation of deontological culture among students. The main forms of organization of educational activities of students in classes were collective (in pairs, small groups) and individual. The process of forming the deontological culture of future physicians will be more optimal if we optimize the teaching methods of students.

The formation of deontological culture is based on the observance of communication and learning, which is close to the real professional situation. The methodology of experimental studies should include appropriate methods of forming the deontological culture of future professionals: business and role games, the purpose of which will be modelling of future professional activities, playing situations related to the development of ethics of business communication, communicative culture and behaviour. In order to intensify and optimize the process of forming a deontological culture, role-playing communicative games were created and used. Applying during the classes elements of the business game, should take into account the psychological characteristics of students, the level of professional knowledge. The purpose of introducing the game into the educational process is the formation of skills of trustful, empathy communication, ability to listen; the development of logical, critical thinking; development of personal and professional qualities [8].

These days various authors consider personality oriented technologies as a wide range of technologies, currently there is no generally accepted classification. Among such technologies is the technology of distance learning. Some researchers argue that the term «distance learning» means the organization of the educational process, during which the teacher develops a curriculum that is mostly based on an independent student's learning. Such a learning environment is characterized by the fact that the student is mostly and sometimes completely isolated from the teacher in space or time, while students and teachers have the opportunity to dialogue with each other and with the help of telecommunication facilities. This definition emphasizes the aspect of student's independence in the process of distance learning, as well as his physical remoteness from the teacher.

The peculiarities of distance learning compared to traditional ones are commonly believed:

– Flexibility. Students enrolled in distance learning usually do not attend regular classes in the form of lectures and seminars, but work at a convenient time in a convenient place and at a convenient pace, which gives a significant advantage to those who cannot or do not want to change your comfortable rhythm of life.

– Modularity (or modular presentation of the training material). The basis of the distance learning program is the modular principle. Each certain discipline or a range of disciplines mastered by students creates a coherent understanding of the subject field. This allows to create a curriculum that meets individual or group needs from the list of independent training courses.

– Parallel. It is possible to combine basic professional activity with training.

– Remoteness. The distance from the place of being of the learner to the educational institution (providing the quality of communication) is not an obstacle to an effective educational process.

– Asynchronous. In the process of learning, the one who teaches, and the one who learns, can implement the teaching technology and learning regardless of time, namely, convenient for each schedule and at a convenient pace.

– Massive participation. The number of distance learning students is not a critical parameter. They have an access to many sources of learning information (e-libraries, databases), and can communicate with each other and with the teacher through communication tools or other information technology tools.

– Profitability. This is about the effectiveness of distance learning. The average score of foreign and Ukrainian educational distance learning systems shows that their cost is approximately 50% cheaper, mainly due to the more efficient use of existing training areas and technical means of information technology, as well as more focused content of teaching materials and the focus of technology of the DN on a significant number of students.

– Status of research pedagogical staff. This refers to a new role for the teacher when he performs such functions as coordination of the cognitive process, correction of the course being studied, counseling, management of educational projects, etc. Interaction with those who study can be done both by e-mail and under time of direct contact.

Student status. More precisely, the new role of the learner, or as more accepted in the system of distance learning, the listener. To undergo distance learning, they require special motivation, self-organization, work ethic and essential initial level of education.

– New information technologies. In distance learning, mainly new information technologies (computers, audio, video equipment, telecommunication systems, etc.) are used [11].

Conclusion. Thus, among the main tasks of personality oriented learning technology, one can distinguish the following: to develop the individual cognitive abilities of each student; to identify, initiate, use, «culture» the individual (subject) experience of the student to the maximum; help the person to know himself, self-determinate, self-realize, and not to form predefined qualities; to form deontological culture in the individual. Formation of the deontological culture of the student's personality is the ultimate goal of personality oriented systems and technologies. Personality oriented approach combines social and educational background into a single process of assistance, support, socio pedagogical protection, development, training of a student for life-creativity, etc.

## Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване навчання / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Боришевський М.Й. Духовні цінності молоді в становленні особистості громадянина / М.Й. Боршевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.144-150.
3. Васильєва М.П. Роль деонтологічної підготовки у процесі професійної підготовки сучасного педагога / М.П.Васильєва // [Електронний ресурс] Режим доступу: http://library.uipa.edu.ua/library/Left_menu/Zbirnuk/26-27/probl.inzh-ped.№26-27/10vmptft.pdf
4. Горбатюк О. В. Особистісно орієнтований підхід до навчання в ВНЗ у сучасних умовах / О.В.Горбатюк // [Електронний ресурс] Режим доступу: file:///C:/Users/Admyn/Downloads/znpkp_ped_2014_20_86.pdf
5. Закович М.М. Культурологія: українська та зарубіжна культура / М. М. Закович, І. А. Зязюн, І. М. Семашко // навч. пос. за ред. М. М. Заковича. – К.: Знання, 2004. – 567 с.
6. Игнатов В. Г. Профессиональная культура и профессионализм государственной службы / В. Г. Игнатов, В. К. Белолипецкий.– Ростов на Д: Центр «Март», 2000. – 256 с.
7. Ісаєва О. С. Теоретичні та методичні засади формування особистісно-професійної культури майбутніх лікарів у процесі гуманітарної підготовки : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 – теор. і метод. проф. осв. / О. С. Ісаєва ; ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2016. – 40 с.
8. Камінська І.П. Психологічні особливості формування деонтологічної культури майбутніх медиків засобами іноземної мови: автореф. дис… канд. псих. наук: 19.00.07 / І. П.Камінська, К., – 2015 / [Електронний ресурс] Режим доступуhttp://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/apirantam/Avtoreferat/k.26.133.04/avtoreferat_kaminska.pdf
9. Караханова Г.А. Формирование деонтологической культуры учителей в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / Г.А. Караханова. – М., 2007. – 40 с.
10. Mazaikina Iryna, Nalyvaiko Olga, Simonova Iryna. Professional culture of future teachers as a factor of formation of readiness for professional activity / Iryna Mazaikina, Olga Nalyvaiko, Iryna Simonova // Educational Researcher, Issue 9 (2), (December). Volume 46. American Educational Research Association, 2017. – Pages 520-1096. – P.1011-1022. – p.1015.
11. Особистісно орієнтоване навчання у вищій школі / [Електронний ресурс] Режим доступу: http://npu.edu.ua/!e-book/book/html/D/ispu_kiovist_Ficyla_Pedagogika_VSh/790.html

12. Переймибіда Л.В. Організаційні засади діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Переймибіда. – К. : Київ. нац. ун-т імені Т. Г. Шевченка, 2008. – 18 с.
13. Пэхота О. М. Освітні технології / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська за ред. О. М. Пєхоти. – К.: Вид-во А.С.К, 2003. – 255 с.
14. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. ] / М.М. Фіцула.– К.: «Академвидав», 2010.– 456 с.
15. Хлєстова С. С. Деонтологічна культура як акмеологічна основа професійної компетентності сімейного лікаря / С. С. Хлєстова // Вісник Черкаського університету. – 2015. – № 10 (343) – С.128-133.
16. Шеплякова І.О. Деонтологічна культура соціального педагога: до визначення поняття / І.О. Шеплякова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах 2013 р., вип. 33 (86) – С.427-432. // [Електронний ресурс] Режим доступу : file:///C:/Users/Admyn/Downloads/Pfto_2013_33_72.pdf
17. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

## References

1. Bekh I. D. Osobystisno zoriientovane navchannia / I.D.Bekh. – K.: IZMN, 1998. – 204 s.
2. Boryshevskyi M.Y. Dukhovni tsinnosti molodi v stanovlenni osobystosti hromadianyna / M.Y. Borshevskyi // Pedahohika i psykholohiia. – 1997. – #1. – S.144-150.
3. Vasylieva M.P. Rol deontolohichnoi pidhotovky u protsesi profesiinoi pidhotovky suchasnoho pedahoha / M.P.Vasylieva // [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: http://library.uipa.edu.ua/library/Left_menu/Zbirnuk/26-27/probl.inzh-ped.#26-27/10vmptft.pdf
4. Horbatiuk O. V. Osobystisno oriientovanyi pidkhid do navchannia v VNZ u suchasnykh umovakh / O.V.Horbatiuk // [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: file:///C:/Users/Admyn/Downloads/znpkp_ped_2014_20_86.pdf
5. Zakovych M.M. Kulturolohiia: ukrainska ta zarubizhna kultura / M. M. Zakovych, I. A. Ziaziun, I. M. Semashko // navch. pos. za red. M. M. Zakovycha. – K.: Znannia, 2004. –567 s.
6. Ignatov V. G. Professional'naya kul'tura i professionalizm gosudarstvennoj sluzhby: / V. G. Ignatov, V. K. Belolipeckij. posobie – Rostov na D: Centr «Mart», 2000. – 256 s.
7. Isaieva, O. S. Teoretychni ta metodychni zasady formuvannia osobystisno-profesiinoi kultury maibutnikh likariv u protsesi humanitarnoi pidhotovky : avtoref. dys. na zdob. nauk. stupenia d-ra ped. nauk : spets. 13.00.04 – teor. i metod. prof. osv. / O. S. Isaieva ; KhNPU im. H. S. Skovorody. – Kharkiv, 2016. – 40 s.
8. Kaminska I.P. Psykholohichni osoblyvosti formuvannia deontolohichnoi kultury maibutnikh medykiv zasobamy inozemnoi movy: avtoref. dys… kand. psykh. nauk: 19.00.07 / I. P.Kaminska, K., – 2015 / [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupuhttp://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/apirantam/Avtoreferat/k.26.133.04/avtoreferat_kaminska.pdf
9. Karahanova G.A. Formirovanie deontologicheskoj kul'tury uchitelej v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. … d-ra ped. nauk : 13.00.08 / G.A. Karahanova. – M., 2007. – 40 s.
10. Mazaikina Iryna, Nalyvaiko Olga, Simonova Iryna. Professional culture of future teachers as a factor of formation of readiness for professional activity / Iryna Mazaikina, Olga Nalyvaiko, Iryna Simonova // Educational Researcher, Issue 9 (2), (December). Volume 46. American Educational Research Association, 2017. – Pages 520-1096. – P.1011-1022. – p.1015.
11. Osobystisno oriientovane navchannia u vyshchii shkoli / [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: http://npu.edu.ua/!e-book/book/html/D/ispu_kiovist_Ficyla_Pedagogika_VSh/790.html
12. Pereimybida L.V. Orhanizatsiini zasady diialnosti pedahohichnoho kolektyvu z rozvytku deontolohichnoi kultury uchniv medychnoho litseiu : avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.01 / L.V. Pereimybida. – K. : Kyiv. nats. un-t imeni T. H. Shevchenka, 2008. – 18 s., s. 82]
13. Piekhota O. M. Osvitni tekhnolohii / O. M. Piekhota, A. Z. Kiktenko, O. M. Liubarska za red. O. M. Piekhoty. – K.: Vyd-vo A.S.K, 2003. –255 s.
14. Fitsula M. M. Pedahohika vyshchoi shkoly : [navch. posib.] / M. M. Fitsula. – K. «Akademvydav», 2010. – 456 s.
15. Khliestova S. S. Deontolohichna kultura yak akmeolohichna osnova profesiinoi kompetentnosti simeinoho likaria / S. S. Khliestova // Visnyk Cherkaskoho universytetu. – 2015. – # 10 (343) – S.128-133.
16. Shepliakova I.O. Deontolohichna kultura sotsialnoho pedahoha: do vyznachennia poniattia / I.O. Shepliakova // Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh 2013 r., vyp. 33 (86) – S.427-432. // [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu : file:///C:/Users/Admyn/Downloads/Pfto_2013_33_72.pdf
17. Yakimanskaya I.S. Tekhnologiya lichnostno-orientirovannogo obucheniya v sovremennoj shkole / I.S. Yakimanskaya. – M. : Sentyabr', 2000. – 176 s.

**УДК 378.14**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-28-33**

# ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ КОМП'ЮТЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**А. П. Рибалко**

**orcid.org/0000-0002-2253-1393**

**Т. В. Денисова**

*Статтю присвячено актуальній проблемі діагностики під час викладання вищої математики студентам комп'ютерних спеціальностей. У статті запропоновано комплекс діагностичних засобів для перевірки якості знань та навичок, отриманих студентами в процесі вивчення цієї дисципліни, розроблено методику його впровадження в навчальний процес. Особливу увагу приділено розгляду спеціальних підходів, зорієнтованих на специфіку математичної підготовки майбутніх фахівців галузі інформаційних технологій. Наведено засоби, за досвідом авторів, які дозволяють викладачеві забезпечити адекватне оцінювання студентів і скоригувати навчальний процес на основі аналізу результатів діагностики. Унаслідок цього підвищується ефективність навчання в цілому, що доводить доцільність використання запропонованої системи у викладацькій практиці.*

***Ключові слова**: вища освіта, викладання вищої математики, математична підготовка, студенти комп'ютерних спеціальностей, інженер-програміст, засоби діагностики та контролю, тестування.*

# FEATURES OF DIAGNOSTICS OF THE MATHEMATICAL TRAINING OF COMPUTER SCIENCE STUDENTS

**A. Rybalko, T. Denisova**

*The article is devoted to the actual problem of diagnostics in the teaching of higher mathematics to students of computer specialties. In this paper a set of diagnostic tools to test the quality of knowledge and skills acquired by students in the process of studying this discipline is proposed and a methodology for its implementation is developed.*

*Diagnostic tools and methods always play an important role in the learning process. The system of control and evaluation of the quality of knowledge should encourage students to purposeful educational activities, ensure the fairness of the assessment, meet world standards. At present, the main requirement for education is its competitiveness, the result of training is not assessed by the volume of acquired information, but by the acquisition of professional competencies. Today the quality training of a specialist means, first of all, his ability to work effectively, therefore, the approaches to diagnostics should correspond to the future profession of a student.*

*This article presents the development of a diagnostic complex on higher mathematics focused on computer science students, the use of which in the learning process can significantly intensify the cognitive activity of students, improve the quality of knowledge obtained in the process of mathematical preparation. First of all, the work is devoted to special forms of diagnostics, which are practiced by the authors in teaching students of this profile, the presentation of the results of their implementation in the educational process and justification of the advisability of their use in teaching practice.*

*The authors propose, along with traditional forms of control, to use: testing of theoretical and practical content; competence-oriented practical tasks; calculation tasks with the use of systems of computer mathematics MatLab, MathCad, etc.; tasks of programming algorithms and methods; creative tasks using computer software.*

*The article describes the methodology for diagnosing the quality of knowledge gained by students, as well as experience in applying in this context the program-instrumental learning platform MOODLE, which is used at Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics.*

*These tools, according to the authors' experience, allow the teacher to provide an adequate assessment of the students, and to adjust the educational process based on the analysis of the results of the diagnostics. As a result, the effectiveness of training increases in general, that proves the feasibility of using the proposed system in teaching practice.*

***Key words**: higher education, teaching of higher mathematics, mathematical training, computer science students, software engineer organization of educational process, means of diagnostics and control, testing.*

Засоби та методи діагностики завжди відігравали важливу роль в навчальному процесі. Необхідно, щоб, з одного боку, система контролю й оцінювання якості знань спонукала студентів до цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності, з іншого – забезпечувала справедливість та об'єктивність оцінювання, відповідала світовим стандартам. Але наразі, коли головною вимогою до освіти є її конкурентоспроможність, коли результат навчання оцінюється не обсягом засвоєної інформації, а набуттям професійних компетентностей, цього недостатньо. Сьогодні під якісною підготовкою спеціаліста розуміють першочергово його здатність ефективно працювати, тому підходи до діагностики мають

**© А. П. Рибалко, Т. В. Денисова**

відповідати майбутній професії студента. Сучасні умови спонукають шукати та впроваджувати нові форми та засоби діагностики з метою створення системи, що дозволяє адекватно оцінити рівень сформованості предметних та професійних компетентностей.

Перехід до кредитно-модульної системи навчання у вітчизняних вищих навчальних закладах докорінно змінив систему діагностики та контролю, незалежно від дисципліни, що викладається, та майбутньої спеціальності студентів. Потреба в науково-методичному супроводі цього процесу обумовила появу великої кількості робіт вітчизняних учених. Дослідженню питань діагностики якості освіти присвячені роботи Ю. К. Бабанського, В. В. Божкової, С. У. Гончаренка, Т. В. Купріянчик, Т. О. Лукіної, О. М. Мельник та багатьох інших авторів.

Значний інтерес освітян викликають питання математичної підготовки у вищій школі. Основні засади та актуальні проблеми математичної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей розглядалися в роботах Т. П. Березюк, Г. Я. Дутка, Д. Д. Гельфанової, М. І. Жалдака, О. Б. Красножон, В. В. Поладової, С. А. Ракова та ін. Зокрема, проблемам математичної підготовки майбутніх ІТ-спеціалістів присвячені роботи О. М. Дубініної, Л. Н. Журбенко, О. Я. Кучерук [2], М. С. Львова [4], Ю. В. Триуса та ін. При цьому недостатньо висвітленими залишаються питання діагностики студентів-програмістів в процесі вивчення вищої математики.

**Метою статті** є розробка діагностичного комплексу з вищої математики, зорієнтованого на студентів комп'ютерних спеціальностей, використання якого в процесі навчання дозволяє значно активізувати пізнавальну діяльність студентів, сформувати їхні предметні та професійні компетентності, підвищити якість знань, отриманих в процесі математичної підготовки. Першочергово, статтю присвячено особливим формам діагностики, що практикують автори, навчаючи студентів цього профілю, представленню результатів їх упровадження в навчальний процес та обґрунтуванню доцільності їх використання.

Контроль та оцінювання якості отриманих студентами знань та навичок є надзвичайно важливою ланкою в організації навчального процесу. Незважаючи на те, що діагностичні засоби покликані спочатку оцінювати результати навчання, зазвичай степінь ефективності навчального процесу залежить від обраної викладачем системи контролю.

Традиційною формою перевірки знань в процесі вивчення математичних дисциплін завжди були письмові контрольні роботи, теоретичного або практичного характеру. Необхідність їхнього проведення не викликає сумнівів, оскільки вміння студента розв'язувати задачі складає одну з базових предметних компетентностей. Але зараз обмеження такими видами контролю неможливе.

Серед причин, що спонукають сучасного викладача розробляти та використовувати інші засоби діагностики, є такі:

- зменшення кількості аудиторних годин, а значить, дефіцит часу, що може бути використаний на контрольні роботи;
- необхідність перевірки рівня сформованості різних видів компетентностей, що має отримати студент під час навчання;
- зорієнтованість освіти на фахові особливості майбутнього спеціаліста;
- стимулювання самостійності, прагнення та здатності до самовдосконалення, розвитку творчого потенціалу студентів;
- відповідність світовим тенденціям та нормам щодо контролю та оцінювання знань.

Автори вважають, що систему діагностики та контролю необхідно розробляти таким чином, щоб її впровадження виконувало такі функції:

- визначало змістове наповнення курсу, що вивчається;
- сприяло інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- регулювало навантаження студента упродовж усього періоду навчання;
- гарантувало регулярність занять із дисципліни та спонукало студента до своєчасного виконання завдань;
- забезпечувало об'єктивність оцінювання результатів навчання;
- дозволяло викладачеві робити аналіз поточного стану навчального процесу та прогнозувати його перспективи з метою коригування в разі потреби.

Не викликає сумнівів, що для студентів-програмістів володіння математичним інструментарієм має першочергове значення. Професійна діяльність в сфері інформаційних технологій передбачає здатність фахівця до аналітичного опису та дослідження різноманітних процесів та явищ, уміння будувати математичні моделі, самостійно розробляти алгоритми розв'язання практичних завдань, виконувати розрахунки значної складності тощо. Крім того, математична підготовка студентів комп'ютерних спеціальностей є дуже важливою, оскільки закладає фундамент для подальшого набуття студентами професійних компетентностей при вивченні спеціальних дисциплін. Таким чином, під час вивчення вищої

математики студентами галузі інформаційних технологій не має другорядних питань: необхідні як навички практичного розв'язання задач, так і здатність до застосування апарату теоретичного дослідження.

Особливу увагу під час навчання студентів цієї спеціальності потрібно приділяти отриманню компетентностей, пов'язаних із використанням комп'ютерного забезпечення. Пропонуючи застосовувати різноманітні пакети прикладних програм для вирішення поставлених завдань та програмувати алгоритми, що вивчаються на заняттях з вищої математики, викладач спрямовує пізнавальну діяльність студентів на їхню майбутню професію. Такий підхід є важливим мотивуючим фактором для отримання фундаментальних знань.

Відповідно до кожного виду навчальної діяльності студентів комп'ютерних спеціальностей, викладач зобов'язаний мати в своєму арсеналі засоби перевірки: 1) базових теоретичних знань; 2) навичок розв'язання практичних завдань, також компетентнісно-орієнтованих; 3) здатності використовувати пакети прикладних програм; 4) вміння алгоритмізувати вивчені методи; 5) здібність до творчої роботи.

Відповідно до кожної з перелічених категорій, буде запропоновано методику діагностики студентів під час навчання, що поєднує: засоби контролю та формат його проведення; приклади контрольних завдань; вимоги щодо виконання завдань; критерії оцінювання результату виконання.

При цьому детально будуть розглянуті саме ті засоби, що є специфічними при навчанні майбутніх інженерів-програмістів, а також особливості їхнього використання у викладацькій практиці.

Варто зазначити, що є один вид діагностики, що потребує окремого розгляду, оскільки він стосується якості знань, отриманих в школі. На жаль, на сьогодні поширеною проблемою для викладачів є необхідність поряд із вивченням матеріалу курсу займатися ліквідацією прогалин в базовій шкільній підготовці студентів. Виявлення «білих плям» можна проводити або під час вхідного контролю, або, як це практикують автори статті, шляхом поточних бліц-опитувань за темою, що вивчається.

Першочергово розглянемо питання діагностики освоєння теоретичного матеріалу дисципліни. Отримання систематизованих фундаментальних знань із математики для студентів комп'ютерних спеціальностей надзвичайно важливе як само по собі, так і є необхідною умовою для оволодіння методами розв'язання задач.

Автори дотримуються думки, що якісне засвоєння теоретичного матеріалу характеризується не здатністю студента дослівно повторити формулювання, скажімо, теореми, але розумінням властивостей та значення для застосувань апарату, що вивчається. Тому у цьому контексті засоби діагностики знань студентів покликані насамперед перевіряти: володіння термінологією та системою позначень; усвідомлення сутності понять та їх властивостей; розуміння можливостей та обмежень для застосування тих чи інших методів, підходів, засобів; знання взаємозв'язків між різними об'єктами, інструментами тощо.

На жаль, незважаючи на особливу роль математичної освіти для студентів-програмістів, кількість аудиторних годин, відведених на дисципліну, з року в рік продовжує зменшуватись. В умовах катастрофічного дефіциту часу у своїй викладацькій практиці для діагностики якості теоретичних знань автори використовують тести змішаного теоретико-практичного змісту, що дозволяє мінімізувати час, витрачений на контрольну роботу.

Поширеною є думка, що тестування – це спрощений вид контролю порівнянно з традиційною формою письмових колоквіумів. Багаторічна практика проведення контролю теоретичних знань саме в такий спосіб надає авторам можливість стверджувати, що це не так. Про неабияку складність свідчить хоча б той факт, що максимальна можлива сума балів майже не досягається.

У вище наведених цілей діагностики, тестування в запропонованому вигляді виявляється більш ефективним. Питання складено таким чином, що від студента вимагається не бездумне зазубрювання інформації, а розуміння самої суті понять і фактів, усвідомлення взаємозв'язків між ними, їхнє значення для застосувань, що потребує більш глибоких та якісних знань математичного апарату, що вивчається. Варто зазначити, що автори використовують тести із множинним вибором, що є додатковим ускладненням для студентів.

У Харківському національному економічному університеті ім. С. Кузнеця в навчальному процесі за будь-якою дисципліною активно використовується сайт персональних навчальних систем, що працює на програмно-інструментальній платформі MOODLE [5]. Ця система надає можливість створення тестів різних типів, проведення тестування студентів та подальшого автоматичного оцінювання результатів. Звичайно, у випадку великих потоків студентів до організації такого тестування лектор змушений залучати викладачів лабораторних занять.

Автори також практикують створення в системі MOODLE «тренажерів» для підготовки до теоретичного тестування. Студенти охоче використовують в процесі навчання ці засоби, оскільки, по-перше, вони є доступними в будь-який зручний час, і, по-друге, дають можливість самоперевірки й подальшої роботи над виявленими недоліками та помилками.

Як приклад, наведемо фрагмент теоретичного тестового завдання (із множинним вибором) за змістовим модулем «Лінійна алгебра та аналітична геометрія».

*1. Які з наведених тверджень є вірними?*

*А) Якщо всі елементи визначника помножити на число* $k$ *, то визначник збільшиться в* $k$ *раз;*

*Б) Якщо матрицю транспонувати, то визначник змінить знак;*

*В) Визначник дорівнює нулю, якщо він містить пропорційні стопці;*

*Г) Визначник не зміниться, якщо будь-які два рядки його поміняти місцями.*

*2. Оберіть хибні твердження.*

*А) Матриці однакового розміру можна додавати;*

*Б) Квадратна матриця має обернену;*

*В) Квадратну матрицю можна піднести до квадрату;*

*Г) Множення матриць комутативне.*

*3. Яка з наведених умов відповідає випадку невизначеної системи лінійних алгебраїчних рівнянь з* $n$ *невідомими?*

*А)* $rang(A) = rang(A \mid B) = n$; *Б)* $rang(A) = rang(A \mid B) < n$;

*В)* $rang(A) = rang(A \mid B) > n$; *Г)* $rang(A) \neq rang(A \mid B)$.

*4. Якщо головний визначник системи не дорівнює нулю, то система:*

*А) не має розв'язків; Б) має один розв'язок;*

*В) має три розв'язки; Г) має безліч розв'язків.*

*5. Які з наведених методів не є методами обчислення визначників?*

*А) Крамера; Б) Гаусса;*

*В) Лапласа; Г) Саррюса.*

*6. Коли можливо розв'язати систему методом оберненої матриці?*

*А) у будь-якому випадку;*

*Б) у випадку квадратної системи;*

*В) коли головний визначник системи дорівнює нулю;*

*Г) коли головний визначник системи не дорівнює нулю.*

*7. Однорідна система не може:*

*А) бути несумісною; Б) бути невизначеною;*

*В) мати один розв'язок; Г) мати три розв'язки.*

*8. Оберіть вірні властивості нелінійних операцій над векторами:*

*А)* $\vec{a} \cdot \vec{b} = \vec{b} \cdot \vec{a}$ *Б)* $\vec{a} \cdot \vec{a} = |\vec{a}|$;

*В)* $\vec{a} \times \vec{b} = \vec{b} \times \vec{a}$; *Г)* $\vec{a}\vec{b}\vec{c} = \vec{c}\vec{a}\vec{b}$.

*9. Для компланарних векторів справедливо:*

*А)* $\vec{a} \cdot \vec{b} = 0$; *Б)* $\vec{a} \times \vec{b} = 0$;

*В)* $\vec{a}\vec{b}\vec{c} = 0$; *Г)* $\vec{a} + \vec{b} + \vec{c} = 0$.

*10. Площу трикутника, побудованого на заданих векторах, можна знайти за допомогою:*

А) *скалярного добутку; Б) векторного добутку;*

*В) змішаного добутку; Г) правила трикутника.*

*12. Оберіть пари перпендикулярних прямих:*

*А)* $2x - y + 1 = 0,\ x + 2y - 3 = 0$; *Б)* $2x + 3y - 1 = 0,\ 2x + 3y + 1 = 0$;

*В)* $y = 3x + 1,\ y = 3x + 2$; *Г)* $y = x + 4,\ y = -x + 3$.

*12. Оберіть рівняння еліпсів:*

*А)* $\frac{(x+2)^2}{5} - \frac{(y-1)^2}{7} = 1$; *Б)* $\frac{x^2}{5} + \frac{y^2}{7} = 1$;

*В)* $\frac{x+2}{4} + \frac{y-1}{9} = 1$; *Г)* $\frac{(x-1)^2}{4} + \frac{y}{9} = 1$.

Не менш важливим є отримання студентами компетентностей щодо практичного застосування освоєного математичного інструментарію до моделювання та дослідження реальних процесів та систем. Конкурентоспроможність молодого спеціаліста на ринку праці визначається першочергово його здатністю до розв'язання конкретних задач.

Для здійснення діагностики отримання навичок розв'язання практичних завдань використовуються: поточні домашні завдання; самостійні контрольні роботи; письмові контрольні роботи; індивідуальні компетентнісно-орієнтовані завдання.

Перевірка поточних домашніх завдань здійснюється на практичних заняттях, бажано у вигляді опитування та обговорення складних моментів з аудиторією в разі потреби. Щодо контрольних робіт, то в цьому аспекті автори вважають доцільним дотримуватись класичного підходу.

Такий вид робіт, як компетентнісно-орієнтовані завдання є важливою ланкою в процесі навчання. У сучасних умовах результатом навчальних досягнень студентів є сума загальних, предметних і професійних компетентностей. Розроблені завдання обов'язково мають прикладний характер, оскільки саме демонстрація практичної значущості отриманих знань підвищує інтерес студентів до предмета та сприяє активізації навчального процесу. У роботах [6, 8] був викладений досвід автора по впровадженню компетентнісно-орієнтованих завдань, детально розглянуті особливості змістового навантаження та оцінювання їх виконання, наведено приклади таких завдань із певної теми.

Особливе значення для студентів галузі інформаційних технологій мають види робіт із використанням комп'ютерного забезпечення. Природно, що студенти зазвичай виявляють зацікавленість у виконанні такого типу завдань, оскільки вони мають безпосередню професійну спрямованість.

Студентам-програмістам пропонують два основних види робіт: розрахунки із застосуванням систем комп'ютерної математики (MatLab, MathCad, Maple, Mathematica, Octave) та написання алгоритмів однією з мов програмування, що вивчають в університеті (C, Python, Java).

У ХНЕУ ім. С. Кузнеця ці завдання виконуються студентами під час лабораторних занять з вищої математики. На кафедрі вищої математики та економіко-математичних методів розроблені лабораторні практикуми для роботи в різних середовищах [1, 3], що забезпечують методичний супровід до лабораторних робіт. Під час лабораторних занять знову активно використовується платформа дистанційного навчання MOODLE: саме там розміщені методичні вказівки до виконання лабораторних робіт; звіт про виконання роботи студент також відправляє в систему, де роботу перевіряє та оцінює викладач.

Щодо самостійного написання програм, то такий вид робіт пропонують із метою створення умов для реалізації особистого потенціалу студентів, розвитку здібності майбутнього ІТ-фахівця до автономної та відповідальної праці. У рамках кожної теми курсу вивчають той чи інший алгоритм розв'язку задачі, реалізація якого програмними засобами не тільки можлива, але й є більш виправданою.

У ХНЕУ ім. С. Кузнеця вважають за необхідне стимулювання розвитку творчих здібностей студентів, тому в робочому плані кожної дисципліни на виконання творчих проектів відведено певну кількість балів, які не можна компенсувати за рахунок інших видів навчальної діяльності.

Найбільш поширеною формою творчої роботи студентів комп'ютерних спеціальностей є створення готових до використання програмних продуктів математичного змісту. Зазвичай такі проекти виконують спільними зусиллями групи студентів. Робота в такому форматі є надзвичайно важливою з точки зору формування професійних компетентностей, оскільки такі масштабні завдання розвивають у студентів цілеспрямованість, здатність до ефективної співпраці, покращують їхні комунікативні навички, виховують толерантне відношення до співробітників. Кожен учасник проекту є відповідальним за свою автономну компоненту, у процесі розробки якої студент невпинно розвиває свої креативні здібності, учиться бути відповідальним за результати своєї праці. Результат роботи студенти презентують під час публічної доповіді із подальшою демонстрацією можливостей програми.

Досвід авторів дозволяє стверджувати, що в сучасних умовах навіть студенти першого курсу здатні не тільки запрограмувати певний алгоритм, але також: створити зручний для користувача інтерфейс; використати елементи комп'ютерної графіки та графічного дизайну; узагальнити модель або навпаки розглянути необхідний в певному контексті частинний випадок.

Так, останнім часом студенти створили: пакет програм, що дозволяє використовувати апарат лінійної алгебри для виконання дій над матрицями та розв'язання довільних систем; пакет, за допомогою якого можна наближено розв'язувати диференціальні рівняння тощо.

Найголовніше, що до виконання творчих проектів студенти виявляють надалі більшу зацікавленість. Однією з причин, звичайно, є рейтингова система оцінювання успішності студентів. Але найголовнішим стимулом до розвитку творчих здібностей та самовдосконалення, на думку авторів, є усвідомлення майбутніми ІТ-спеціалістами того факту, що працювати їм доведеться в умовах жорсткої конкуренції.

Трапляється, що студенти комп'ютерних спеціальностей виказують неабиякий інтерес власне до предмету математики як такої. У цьому випадку альтернативою формою творчої роботи може бути: участь студента у Всеукраїнській студентській олімпіаді з математики; доповідь на студентській конференції; написання статті під керівництвом викладача.

Розглянуті методи та засоби діагностики студентів комп'ютерних спеціальностей при вивченні вищої математики дозволяють, з одного боку, підвищити ефективність навчального процесу, з іншого – забезпечити адекватну діагностику й об'єктивне оцінювання рівня сформованості отриманих студентами компетентностей.

Подальші дослідження цієї проблеми можуть бути присвячені проблемам упровадження цієї методики в дистанційному навчанні, поглибленню міжпредметної інтеграції зі спеціальними дисциплінами відповідно до фаху, удосконаленню форм і засобів діагностики в умовах інтеграції України у світовий освітній простір.

## Література

1. Гунько О. В. Використання середовища Mathcad при вивченні навчальної дисципліни «Математика для економістів»: навч.-практ. посіб. / О. В. Гунько. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2010. – 288 с.
2. Кучерук О. Я. Методологічні підходи формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів / Кучерук О. Я. // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». – 2016. – Вип. 2 (39). – С. 122 – 125.
3. Лабораторний практикум з навчальної дисципліни «Вища математика». Навчально-практичний посібник / Т. Денисова, К. Дубовик, В. Сенчуков, В. Титарев. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2009. – 168 с.
4. Львов М. С., Архипова Т. Л., Архипова К. С. Особенности математичес-кой подготовки программистов в Херсонском государственном университете // Фізико-математична освіта : науковий журнал. – 2017. – Випуск 1(11). – С. 72 – 74.
5. Рибалко А. П. Використання дистанційної форми навчання в процесі математичної підготовки студентів-економістів // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – № 5 (77). – С. 106 – 111.
6. Рибалко А. П. Використання компетентнісно-орієнтованих завдань в процесі математичної підготовки майбутніх економістів // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг: ВЦ КДПУ ; Айс Принт, 2016. – Вип. 3 (49). – С. 62 – 72.
7. Рибалко А. П. Комплексне впровадження комп'ютерних технологій у процесі викладання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – Вип. 38 / [редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – К. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2014. – С. 426 – 430.
8. Рибалко А. П. Організація самостійної роботи студентів при вивченні вищої та прикладної математики // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. – 2014. – Вип. 41. – С. 88 – 93.

## References

1. Hunko O. V. Vykorystannia seredovyshcha Mathcad pry vyvchenni navchalnoi dystsypliny «Matematyka dlia ekonomistiv»: navch.-prakt. posib. / O. V. Hunko. – Kharkiv : Vyd. KhNEU, 2010. – 288 s.
2. Kucheruk O. Ya. Metodolohichni pidkhody formuvannia matematychnoi kompetentnosti maibutnikh inzhenerіv-prohramistiv / Kucheruk O. Ya. // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia : «Pedahohika. Sotsialna robota». – 2016. – Vyp. 2 (39). – S. 122 – 125.
3. Laboratornyi praktykum z navchalnoi dystsypliny «Vyshcha matematyka». Navchalno-praktychnyi posibnyk / T. Denysova, K. Dubovyk, V. Senchukov, V. Tytarev. – Kharkiv : Vyd. KhNEU, 2009. – 168 s.
4. Lvov M. S., Arkhypova T. L., Arkhypova K. S. Osobennosty matematyches-koi podhotovky prohrammystov v Khersonskom hosudarstvennom unyversytete // Fizyko-matematychna osvita : naukovyi zhurnal. – 2017. – Vypusk 1(11). – S. 72 – 74.
5. Rybalko A. P. Vykorystannia dystantsiinoi formy navchannia v protsesi matematychnoi pidhotovky studentiv-ekonomistiv // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. – 2014. – № 5 (77). – S. 106 – 111.
6. Rybalko A. P. Vykorystannia kompetentnisno-oriientovanykh zavdan v protsesi matematychnoi pidhotovky maibutnikh ekonomistiv // Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly: zb. nauk. prats. – Kryvyi Rih: VTs KDPU ; Ais Prynt, 2016. – Vyp. 3 (49). – S. 62 – 72.
7. Rybalko A. P. Kompleksne vprovadzhennia kompiuternykh tekhnolohii u protsesi vykladannia matematychnykh dystsyplin u vyshchykh navchalnykh zakladakh // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. prats. – Vyp. 38 / [redkol. : I. A. Ziaziun (holova) ta in.]. – K. – Vinnytsia : TOV «Planer», 2014. – S. 426 – 430.
8. Rybalko A. P. Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv pry vyvchenni vyshchoi ta prykladnoi matematyky // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia: zb. nauk. prats. – 2014. – Vyp. 41. – S. 88 – 93.

**УДК 378.147**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-34-38**

# ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНІ ТА СПЕЦИФІЧНІ ПРИНЦИПИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**О. О. Рогульська**

**orcid.org/0000-0001-5603-0274**

*У статті розглянуто найбільш доцільні загальнодидактичні та специфічні принципи (науковості, систематичності й послідовності, наочності, доступності й посильності, зв'язку теорії з практикою, міцності, активності, індивідуалізації, комунікативно-орієнтованого навчання, урахування міжпредметних зв'язків, міжкультурної спрямованості навчання, ситуативності, моделювання професійної діяльності) іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в закладах вищої освіти, комплексна реалізація яких сприятиме розвиткові всіх видів мовленнєвої діяльності студентів та ефективному здійсненні професійних завдань засобами іноземної мови в майбутній професійній діяльності.*

***Ключові слова:*** *загальнодидактичні принципи, специфічні принципи, іншомовна підготовка, майбутні учителі іноземної мови, заклади вищої освіти.*

# GENERAL AND SPECIFIC PRINCIPLES OF THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TRAINING AT THE INSTITUTIONS OF TERTIARY EDUCATION

**O. Rogulska**

*The article deals with the most appropriate general and specific principles of the future foreign language teachers training at the institutions of tertiary education, the complex implementation of which will promote the development of all types of student speech activity and the effective performance of professional tasks by means of the foreign language in future professional activities. Since the concept of principles in the higher education didactics is defined according to the specifics of the process of studying at the institutions of tertiary education (the professionalization of education, the research nature of education process, the significance of self-education, intellectual and creative activity of students) the following principles of the future foreign language teachers training at the institutions of tertiary education are seen as the most appropriate: scientific character, systematicity and consistency, visibility, accessibility, theory and practice compatibility, strength, activity, individualization, communicative training, taking into account interdisciplinary relations, cross-cultural orientation of training, situational modeling of professional activity. The general and specific principles of the future foreign language teachers training at the institutions of tertiary education are described. They are aimed at improving the educational process, defining more precise directions of work, promoting qualitative achievement of the tasks, and are implemented in a complex, simultaneous, organic way.*

***Key words:*** *general principles, specific principles, foreign language training, future foreign language teachers, institutions of tertiary education.*

Метою сучасної освіти є всебічний, гармонійний розвиток студентів як найвищої цінності суспільства, розвиток їхніх талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних цінностей, формування особистостей, здатних до свідомого суспільного вибору. Навчання в закладах вищої освіти – процес оволодіння знаннями, уміннями та навичками під керівництвом педагогів, наставників, під час якого засвоюється соціальний досвід, формується професійна готовність до здійснення професійної діяльності. В основу процесу навчання покладено систему принципів, кожний із яких виступає в якості керівних ідей, норм або правил діяльності, що визначають характер взаємозв'язку викладання та навчання і слугують основою для проектування навчального процесу та його здійснення. Існує велика кількість принципів навчання, які змінюються, доповнюються під впливом розвитку вищої освіти, появи нових вимог тощо, але всі вони покликані вдосконалити навчально-виховний процес, окреслити напрями роботи та сприяти якісному досягненню поставлених завдань. У педагогіці принципи навчання завжди викликали дискусію серед провідних науковців. Наукове обґрунтування принципів навчання було започатковано в працях Я. Коменського, Г. Песталоцці, К. Ушинського; нині вивченню зазначеної проблеми присвячено наукові дослідження Ю. Бабанського, С. Баранова, О. Біляєва, М. Вашуленка, С. Гончаренка, М. Данілова, Н. Ничкало, О. Семеног, Т. Симоненко, М. Скаткіна, Л. Федоренко, М. Фіцули, М. Ярмаченка та інших.

**Мета статті** – розглянути найбільш доцільні загальнодидактичні та специфічні принципи іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови та схарактеризувати шляхи реалізації визначених принципів у закладах вищої освіти.

**© О. О. Рогульська**

Науковці не мають спільної думки щодо визначення дидактичних принципів навчання, що свідчить про відсутність їхньої єдиної системи. Тому охарактеризуємо лише ті принципи, які безпосередньо стосуються іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти.

Для підготовки вчителя іноземної мови в системі університетської освіти принцип *науковості* є особливо актуальним. Принцип науковості вважається провідним орієнтиром у коригуванні змісту освіти у відповідності з рівнем розвитку науки і техніки, з накопиченим світовою цивілізацією досвідом [6]. Науковість орієнтує на засвоєння конкретного знання, переважно через узагальнені теоретичні знання. Кожний навчальний предмет повинен мати не тільки змістове наповнення, а й структурну організацію. Зміст навчання має абсолютно задовольняти вимоги науковості. За методами навчання науковість «вимагає повного задоволення вимоги відповідності», а засоби навчання «мають повністю забезпечувати процес досягнення мети», бути зручною формою вираження її сутності та представлення її студентам. Важливо, щоб обраний педагогом засіб забезпечував «рух думки від простого до складного» та відповідав психологічним закономірностям засвоєння навчального матеріалу. Форми організації навчання також реагують на науковість [6]. На думку Л. Петренко, реалізація принципу науковості передбачає виконання управлінської функції викладачем, а саме: планування навчально-пізнавальної діяльності студентів, організація роботи на занятті (вибір доцільних форм і методів роботи на кожному етапі заняття, визначення завдань), координація дій суб'єктів діяльності; контроль за виконанням завдань, рівнем засвоєння навчального матеріалу, раціональним вибором шляхів вирішення проблем; коригування, аналіз роботи на занятті окремих студентів та оцінювання отриманих результатів їхньої діяльності. Відтак під науковістю Л. Петренко розуміє «якісну характеристику змісту освіти, яка припускає відповідність освіти рівню сучасної науки, створення в студентів вірних уявлень про загальні методи наукового пізнання та ілюстрацію найважливіших закономірностей процесу наукового пізнання» [6]. Викладачам варто постійно стежити за новітніми технологіями навчання, сучасними тенденціями в методиці викладання іноземних мов та суміжних науках, вивчати та узагальнювати передовий досвід колег, самостійно визначати, які із запропонованих методів і прийомів навчання є найбільш ефективними, уміти добирати навчально-методичні комплекси, а також додатковий навчальний матеріал [1].

Зауважимо, що в процесі оволодіння іноземною мовою студенти набувають знання про систему нової мови, відбувається формування полікультурної особистості, тобто когнітивна база збагачується новими елементами, з'являються нові можливості для порівняння методів, прийомів та стратегій. Щодо іншомовної підготовки, то сутність цього принципу полягає в тому, що вона повинна здійснюватися на основі новітніх досягнень лінгвістичних учень, теорії навчання і виховання, вікової та педагогічної психології, а також знань з інших галузей. Принцип науковості передбачає: науково обґрунтований добір мовного матеріалу для активного та пасивного володіння мовою; урахування нормативності у вживанні граматичних, фонетичних і лексичних явищ іноземної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності; відповідність теоретичних відомостей, знань і правил сучасному рівню науки про мову [3]. На нашу думку, такі складні методичні проблеми як добір змісту навчального матеріалу, його обсяг, послідовність вивчення тощо, вирішуються за допомогою не лише принципу науковості, а також систематичності й послідовності.

*Принцип систематичності й послідовності* сприяє встановленню міжпредметних зв'язків та співвідношень між поняттями під час вивчення теми чи навчального предмета; використанню логічних операцій аналізу й синтезу; забезпеченню послідовності етапів засвоєння знань; реалізації поступовості навчання; диференціації та конкретизації загальних положень; розподілу навчального матеріалу на логічно завершені фрагменти; визначенню змістових центрів кожної теми; розкриттю зовнішніх та внутрішніх зв'язків між теоріями, законами і фактами; визначенню місця нового матеріалу в структурі теми чи розділу [3]. Варто зазначити, що систематичність навчання студентів залежить першочергово від систематичності викладання навчального матеріалу. Якщо викладач подає навчальний матеріал науково, цікаво, доступно, сучасно, то і студенти засвоюють отриманий матеріал із задоволенням, цікавістю, у них формується міцна система знань, яка буде застосовуватися в подальшому під час вивчення нового матеріалу.

Наступний, не менш важливий в іншомовній підготовці майбутніх учителів іноземної мови, є *принцип наочності,* який сприяє формуванню іншомовних навичок і вмінь, засвоєнню мовного та мовленнєвого матеріалу, ментальному розвитку майбутніх учителів іноземної мови, допомагає встановити зв'язок між теорією і практикою, полегшує процес засвоєння навчального матеріалу, стимулює розвиток мотиваційної сфери студентів, розширює обсяг засвоюваного матеріалу, знижує втомлюваність, тренує творчу уяву тощо [2]. В іншомовній підготовці реалізація принципу наочності компенсує відсутність мовного середовища та забезпечує створення відповідних умов для сприйняття іншомовного спілкування.

Завдяки методичним розробкам і досягненням у галузі інформаційних технологій постійно зростає кількість сучасних засобів наочності, серед яких відеоматеріали, навчальне телебачення, презентації, мультимедійні засоби тощо. Розрізняють слухову і зорову наочність. Забезпечення студентів у процесі

навчання слуховою наочністю необхідне для формування мовленнєвих механізмів, оскільки мовлення – це передусім звукова матерія, яка фіксується письмовим кодом. Слухова наочність у процесі оволодіння іноземною мовою невід'ємно пов'язана із зоровою. Зорова – може виступати як у формі тексту, так і у формі малюнків, фотографій, схем, карт тощо. Деякі засоби, наприклад, кінофільм, відеофільм, театральна вистава об'єднують слухову й зорову наочність. Таким чином, реалізація принципу наочності у процесі навчання іноземної мови забезпечує успішне оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі, оскільки слухова й зорова наочність виконує функцію зразка іншомовного мовлення і служить стимулом для мовленнєвої діяльності студентів.

*Принцип доступності та посильності* в іншомовній підготовці майбутніх учителів передбачає добір навчального матеріалу з урахуванням вимог навчальної програми та специфіки майбутнього фаху; урахування розумових, емоційно-вольових і фізичних можливостей студентів; наукових вимог до організації навчального процесу; наявних знань, практичних навичок і вмінь студентів; правил послідовності: від простого до складного, від відомого до невідомого тощо.

Принцип *зв'язку теорії з практикою* ґрунтується на положеннях філософії, педагогіки і психології про те, що ефективність та якість навчання перевіряють і підтверджують практикою. Тому важливо, щоб викладання всіх дисциплін було спрямоване на свідоме включення студентів у професійну діяльність. На практичних заняттях та під час педагогічної практики студенти мають навчитися ефективно діяти у професійних умовах, оперуючи професійними знаннями, отриманими під час теоретичної підготовки.

*Принцип міцності* набуває особливого значення в навчанні іноземної мови, оскільки опанування мови пов'язане з накопиченням засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу. Для здійснення іншомовної мовленнєвої комунікації в пам'яті студента має утримуватись певна кількість лексичних одиниць, мовленнєвих зразків, словосполучень, розмовних кліше тощо. У процесі мовлення необхідні мовленнєві одиниці вилучаються з пам'яті для участі у цьому процесі. Міцність засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу може бути забезпечена в навчальному процесі шляхом підвищення змістовності навчального матеріалу, здійснення яскравого першого знайомства з новим матеріалом для створення живих образів, пошуку конкретних асоціацій, які виконують роль «гачка» в пам'яті, мобілізації мислення й почуттів, які сприяють запам'ятовуванню, виконання численних тренувальних вправ, систематичного повторення матеріалу, виконання великої кількості творчих завдань, постійного контролю знань матеріалу і вмінь ним оперувати.

*Принцип активності* у навчанні іноземної мови має велике значення, оскільки оволодіння іншомовним мовленням можливе лише за умови інтенсивної навчальної діяльності кожного студента, який є активним учасником навчального процесу. Для реалізації принципу активності викладач повинен розвивати у студентів бажання практичного використання іноземної мови, створюючи атмосферу, в якій вони будуть почуватися вільно й комфортно; заохочувати студентів задля підвищення мотивації вивчення іноземної мови; стимулювати мовні, когнітивні й творчі здібності; використовувати групову, індивідуальну та колективну роботу в аудиторії, стимулюючи таким чином активність студентів, їхню самостійність та творчість.

*Принцип індивідуалізації* реалізується в організації навчального процесу, в межах якого здійснюється врахування індивідуальних особливостей студентів (розвиток здатності до самоактуалізації, самореалізації, самонавчання, самоконтролю), регулюється вибір методів, засобів, прийомів й темпу навчання (здійснюється залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, підтримується стійкий інтерес до навчання), створюються умови для професійного становлення майбутнього учителя іноземної мови. Оскільки кожний студент є неповторною індивідуальністю, що має властивий лише йому набір природних здібностей, психологічних і фізичних можливостей, то й сприйняття інформації відбувається залежно від індивідуальних та інтелектуальних можливостей студентів. Індивідуалізація навчального процесу в закладі вищої освіти полягає у створенні максимально сприятливих умов для розвитку особистості студента шляхом забезпечення гнучкості змісту навчання, відповідності дидактичної системи його індивідуальним потребам й рівню базової підготовки, можливості слідування власною траєкторією навчання.

Не заперечуючи важливості загальнодидактичних принципів, визначимо систему специфічних принципів іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти.

*Принцип комунікативно-орієнтованого навчання* – передбачає здійснення систематизованого та упорядкованого навчання іноземної мови як засобу спілкування в умовах модульованої мовної діяльності на заняттях і дає можливість викладачеві навчити студентів моделювати мовленнєві взаємодії та використовувати мову як засіб соціальної взаємодії в умовах конкретних ситуацій спілкування.

Одним із ефективних шляхів конструювання сучасних занять із урахуванням окреслених завдань є встановлення міжпредметних зв'язків – окремі короткочасні моменти застосування запитань і завдань з матеріалу інших навчальних предметів, що мають допоміжне значення для вивчення теми й сприяють глибшому сприйняттю та осмисленню певного поняття. *Принцип урахування міжпредметних зв'язків*

суттєво підвищує рівень викладання, сприяє вихованню всебічно розвиненої особистості, яка зможе здобувати знання та застосовувати їх у практичній діяльності. Викладання з урахуванням міжпредметних зв'язків допоможе викладачеві розкрити єдність теорії мови й практики її застосування, повно та всебічно показати студентам широкий спектр функціонування мови, сприятиме підготовці майбутніх вчителів іноземної мови до розуміння, а згодом і вирішення сучасних наукових, соціальних та професійних завдань.

Актуальним є *принцип міжкультурної спрямованості навчання*, оскільки основна мета навчання іноземної мови передбачає розвиток у студентів здатності до міжкультурного спілкування, а саме спілкування має бути засобом досягнення цієї мети. У процесі опанування іноземною мовою студентів потрібно залучати до активної взаємодії, до самостійного пошуку шляхів вирішення комунікативних завдань у процесі спілкування з представниками різних лінгвокультур. У навчанні іноземної мови викладачам потрібно звертатися як до рідної культури, так і до культур тих народів, мови яких вивчаються, адже такий підхід сприяє розширенню світосприйняття студентів, збагаченню палітри картини світу, усвідомленню місця своєї рідної культури в полікультурному світі [4].

Провідним принципом у навчанні іноземної мови є *принцип ситуативності*. Сутність цього принципу полягає в тому, що завдання на всіх етапах навчання мають бути мовленнєвого, творчого характеру, різного рівня проблемності та складності, які спонукають студентів до розумової активності та передбачають розвиток механізмів мислення. Ситуативність у навчанні іноземної мови може реалізуватися в системі ігор та ігрових ситуацій, в яких простежується сюжетна лінія і де студенти виконують певну роль. Для реалізації цього принципу на практиці викладачам у закладах вищої освіти треба постійно залучати студентів до процесу спілкування іноземною мовою, тобто до процесу практичного оволодіння іноземною мовою на основі мовленнєво-розумової діяльності; застосовувати проблемні мовленнєво-творчі завдання з метою розвитку вмінь самостійного мислення і висловлювання власних думок іноземною мовою [9].

Наступним є принцип *моделювання професійної діяльності*. Цей принцип запропоновано багатьма вченими, що займалися питаннями професійної підготовки фахівців, зокрема й учителів. Указаний принцип передбачає моделювання змісту та структури педагогічної діяльності й реалізується шляхом запровадження в навчальний процес комплексу професійно-орієнтованих завдань і вправ. Ключовою вимогою до цих комплексів є охоплення основних типових професійних дій учителя іноземної мови (планування, організація та проведення уроків і позакласних заходів, участь у професійних семінарах, конференціях, доповіді на фахову тематику тощо).

Таким чином, іншомовна підготовка майбутніх учителів іноземної мови базується на взаємозв'язку загальнодидактичних та специфічних принципів, що визначають зміст, методику та організацію процесу підготовки студентів. У принципах навчання віддзеркалюються нормативні основи навчально-виховного процесу, тому вони є обов'язковими і втілювати їх необхідно комплексно, тобто не послідовно один за одним, а одночасно, органічно, нерозривно.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у виокремленні сучасних методологічних підходів до підготовки майбутніх учителів іноземної мови в закладах вищої освіти.

## Література

1. Барсук С. Л. Сучасні підходи та принципи навчання англійської мови студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_64/82.pdf

2. Бачинська Н. Я. Роль міжпредметних зв'язків у формуванні соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgibin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vnadps_2012_5_3.pdf

3. Бронетко І. Принципи та засоби формування англомовної лінгвосоціокультурної компетенції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgibin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Tidf_2015_19_4.pdf

4. Король С. В. Роль традиційних принципів навчання у викладанні іноземних мов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/24_NNP_2012/Pedagogica/5_115755.doc.htm

5. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2005. – 399 с.

6. Петренко Л. М. Принцип науковості у відборі змісту навчального матеріалу з матеріалознавства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/2766/1/%D0%9F%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%9B_%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BF_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_Copy.pdf

7. Самарук Н. М. Теоретичні аспекти міжпредметності / Н. М. Самарук // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. – Харків, 2009. – Вип. 14. – С. 178–186.

8. Семещук В. Альтернативні методи використання міжпредметних зв'язків на заняттях / В. Семещук // Освіта. Технікуми. Коледжі. – 2004. – № 1 (7). – С. 40–44.

9. Скалич Л. Й. Традиційні та нетрадиційні принципи навчання у їх взаємозвязку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgibin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nznuoapp_2013_22_39
10. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – Київ : Академія, 2000. – 544 с.
11. Ящук О. В. Теоретичні аспекти навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://confesp.fl.kpi.ua/node/1271

## References

1. Barsuk S. L. Suchasni pidkhody ta pryntsypy navchannia anhliiskoi movy studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_64/82.pdf
2. Bachynska N. Ya. Rol mizhpredmetnykh zviazkiv u formuvanni sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv movnykh spetsialnostei zasobamy anhliiskoho folkloru [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgibin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vnadps_2012_5_3.pdf
3. Bronetko I. Pryntsypy ta zasoby formuvannia anhlomovnoi linhvosotsiokulturnoi kompetentsii [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgibin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Tidf_2015_19_4.pdf
4. Korol S. V. Rol tradytsiinykh pryntsypiv navchannia u vykladanni inozemnykh mov [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.rusnauka.com/24_NNP_2012/Pedagogica/5_115755.doc.htm
5. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. / Z. N. Kurliand, R. I. Khmeliuk, A. V. Semenova ta in.; za red. Z. N. Kurliand. – 2-he vyd., pererob. i dop. – Kyiv : Znannia, 2005. – 399 s.
6. Petrenko L. M. Pryntsyp naukovosti u vidbori zmistu navchalnoho materialu z materialoznavstva [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://lib.iitta.gov.ua/2766/1/%D0%9F%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%9B_%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BF_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_Copy.pdf
7. Samaruk N. M. Teoretychni aspekty mizhpredmetnosti / N. M. Samaruk // Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky : zb. nauk. pr. – Kharkiv, 2009. – Vyp. 14. – S. 178–186.
8. Semeshchuk V. Alternatyvni metody vykorystannia mizhpredmetnykh zviazkiv na zaniattiakh / V. Semeshchuk // Osvita. Tekhnikumy. Koledzhi. – 2004. – # 1 (7). – S. 40–44.
9. Skalych L. Y. Tradytsiini ta netradytsiini pryntsypy navchannia u yikh vzaiemozviazku [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgibin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nznuoapp_2013_22_39
10. Fitsula M. M. Pedahohika : navch. posib. dlia stud. vyshch. ped. zakladiv osvity / M. M. Fitsula. – Kyiv : Akademiia, 2000. – 544 s.
11. Yashchuk O. V. Teoretychni aspekty navchannia inozemnoi movy u vyshchomu navchalnomu zakladi [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://confesp.fl.kpi.ua/node/1271

**УДК: 378.14:51:504(043.3)**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-38-43**

# ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ ПРИ ВИВЧЕННІ «ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ»

**С. П. Цецик**

**orcid.org/0000-0001-7047-4197**

*У статті проаналізовано теоретичні аспекти і роль самостійної роботи студентів як виду навчальної діяльності. Визначено основні проблеми, що виникають під час самостійної роботи студентів спеціальності «Екологія» при вивченні дисципліни «Вища математика». Запропоновано практичні рекомендації щодо покращення організації самостійної діяльності майбутніх екологів. Зазначено, що ефективним засобом підвищення ефективності самостійної роботи студентів у процесі математичної підготовки є розв'язування прикладних задач професійного змісту. Наведено приклади таких задач.*

***Ключові слова:*** *самостійність, самостійна робота, вища математика, математична підготовка, математична компетентність, студенти-екологи.*

**© С. П. Цецик**

## ORGANIZATION INDEPENDENT WORK OF THE STUDENTS WHEN STUDYING HIGHER MATHEMATICS

**S. Tsetsyk**

*Theoretical aspects and the role of independent work of ecology students who study higher mathematics are analyzed in this article. It has been found out that independent work is a specific type of study, the main purpose of it is to form the autonomy of the individual being trained. Independent work develops: the skills of independent learning and rational forms of memorization, volitional efforts and self-control skills. According to the results of the study, it is shown that the freshman student is not ready for the large, in comparison to school, volume of independent work in the course of «Higher mathematics.» The factors indicating such unpreparedness include a low level of school mathematical preparation of students, lack of skills to work independently, low level of professional orientation of the personality – lack of steady interest in the chosen specialty, desire to realize themselves as professionals. In order to eliminate these shortcomings, a methodology for developing skills of independent work of students is developed, which includes: planning of independent work; informational and methodological support for the academic discipline; differentiated approach in the selection of tasks; studying the culture of math lessons and providing the necessary assistance to each student; constant control over the work of students. Independent work of ecologi students during the study of «Higher Mathematics» includes: the study of theoretical material (work on the abstract, recommended literature), preparation for practical classes, the implementation of individual homework, preparation for various types of control (modular control works, test control, mathematical dictation, score, exam), preparation for participation in the mathematical Olympiad. It is noted that the effective means of increasing the interest of students in the study of «Higher Mathematics» is the use of applied problems of professional content. These tasks positively influence the process of mastering knowledge by the students, activate their independent activity.*

*Therefore, in order to increase the efficiency of independent work of students, it is necessary to think thoroughly about its organization: the volume and content of educational material, which is put into independent studying of students, must be carefully thought out; It is important to hold consultations on discipline; Be sure to control the execution of tasks.*

***Key words:*** *independence, individual work, higher mathematics, mathematical training, mathematical competence, students-ecologists.*

Ураховуючи тенденції розвитку сучасного інформаційного суспільства, які зумовлюють потреби в неперервній освіті особистості впродовж усього життя, якість підготовки майбутніх фахівців залежить від сформованого вміння працювати самостійно. Водночас, за останні роки в закладах вищої освіти України відбулися значні зміни в організації навчально-виховного процесу. Згідно з додатком до листа МОН України № 1/9-126 від 13.03.2015 р. «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік», де зазначено, що «чинні навчальні плани здобувачів вищої освіти за освітньо-кваліфікаційними рівнями можуть бути змінені шляхом зменшення кількості годин аудиторного навантаження орієнтовно до 1/3 від кредиту ЄСТС та збільшення годин на самостійну роботу до 2/3 кредиту ЄСТС», роль самостійної роботи студентів (у подальшому СРС) у процесі фахової підготовки набула ще більшої ваги. Тому питання організації СРС є актуальним та потребує відшукання шляхів її активізації при викладанні різних дисциплін, зокрема «Вищої математики» для студентів спеціальності «Екологія». Якість професійної підготовки фахівців-екологів безумовно пов’язана з їхньою математичною компетентністю. Розв’язання важливих проблем екології ґрунтується на використанні математичних методів та методів математичного моделювання.

Математична компетентність студентів-екологів визначається як здатність особистості застосовувати математичні знання при вивченні фахових дисциплін і у професійній діяльності та включає у себе наступні знання, уміння та навички [13]:

- мислити математично (володіння зальними прийомами розумової діяльності: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, абстрагуванням, узагальненням, порівнянням тощо);
- чітко та логічно викладати математичну інформацію, самостійно опрацьовувати основну та додаткову математичну літературу;
- переводити на математичну мову завдання із природничих та фахових дисциплін (формалізація);
- раціонально вибирати математичний апарат (методи, прийоми, алгоритми) для розв’язання побудованої математичної моделі;
- аналізувати отриманий розв’язок, робити висновки (інтерпретація). Формування вказаних компонентів математичної компетентності не можливе без добре організованої СРС.

На жаль, СРС цього фаху утруднена певними причинами. *По-перше*, студент-першокурсник, вчорашній школяр, не готовий до великого, порівняно зі школою, обсягу СР в курсі «Вищої математики». До факторів, що вказують на таку неготовність відносяться:

- низький рівень шкільної математичної підготовки студентів (це пояснюється загальним зниженням якості математичної освіти, а також тією обставиною, що математику не включено до обов’язкових предметів ЗНО при вступі на цю спеціальність);

- відсутність навичок ефективно працювати самостійно: не володіють методами логічного запам'ятовування, не обізнані з культурою занять із математики;
- низький рівень професійної спрямованості: відсутність стійкого інтересу до обраної спеціальності та бажання реалізувати себе як професіонала.

Як показує практика, значна частина студентів не може самостійно розібратися навіть у нескладному навчальному матеріалі. Дає про себе знати також шкільна звичка завчити інформацію напам'ять, без розуміння суті вивченого. Це, негативно відображається не лише на математичній, а й на професійній підготовці майбутнього фахівця.

*По-друге*, психологічні особливості навчального предмету [8, с.5]: високий рівень узагальнення, абстрагування; тісний зв'язок між навчальним матеріалом; велика кількість понять та формул; домінування дедуктивних методів, логічних обґрунтувань, постійне включення аналітично-синтетичних функцій мислення утруднюють самостійне вивчення дисципліни.

Проблема організації самостійної роботи не є новою в дидактиці вищої школи та обґрунтована в дослідженнях відомих науковців: А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Давидова, В. Козакова, І. Лернера, П. Сікорського, М. Скаткіна, П. Підкасистого, А. Матюшкіна, М. Махмутова, Г. Щукіної та ін. Дослідження вказаних учених є досить широким і різноплановим, оскільки охоплюють такі аспекти: шляхи активізації СРС; планування СРС (визначення змісту та обсягу навчального матеріалу, а також затрат часу на їх планування); психолого-педагогічні закономірності СРС; залежність характеру СР від особливостей та пізнавальних можливостей тих, хто навчається; особливості організації СРС при викладанні різних дисциплін.

Наукові здобутки українських учених З. Слєпкань, Т. Крилової, В. Петрук, Г. Дутки, Н. Самарук, Л. Гусак є значним внеском у розвиток методики викладання «Вищої математики» в цілому та розв'язання проблеми формування навичок самостійної роботи студентів різних спеціальностей зокрема. Важливу роль при цьому науковці відводять прикладним задачам фахового спрямування. Аналіз різних аспектів зазначеної проблеми засвідчив недостатнє дослідження питань, які пов'язані з покращенням організації та відповідно результативності СРС у процесі математичної підготовки студентів-екологів.

**Мета статті:** проаналізувати теоретичні аспекти та роль самостійної роботи студентів як виду навчальної діяльності, виділити практичні рекомендації щодо покращення організації самостійної роботи студентів-екологів у процесі вивчення «Вищої математики».

Самостійність є однією з властивостей особистості, що характеризується сукупністю знань, умінь і навичок, якими володіє ця особистість; ставленням до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються у процесі діяльності [7, с. 307]. У навчальному процесі самостійність студента виявляється в умінні спрямовувати свою діяльність на досягнення поставленої мети і характеризується високим ступенем вольової саморегуляції. Така важлива риса особистості виробляється безпосередньо у процесі СРС.

На цьому етапі розвитку педагогічних досліджень, відсутній усталений підхід до дефініції «самостійна робота». Науковці її визначають як:

- різноманітні *види* індивідуальної та колективної діяльності студентів, які здійснюються ними на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданням викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [10, с. 148]; специфічний *вид* навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, який вчиться, а формування його вмінь, знань і навичок здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять [3, с. 12];
- основний *засіб* оволодіння навчальним матеріалом під керівництвом викладача у час, вільний від обов'язкових навчальних занять [2, с. 127]; специфічний *засіб* організації та управління самостійною діяльністю студента у навчальному процесі [5, с. 460];
- системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів [1, с. 10-12; 14, с. 27];
- форма навчання, за якої студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями й навичками, навчається планомірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності [4, с. 61-62].

Отже, у наукових працях СР представлено як: *форму* навчання, *засіб* організації і виконання діяльності, *вид* навчальної діяльності тощо. Існують й інші тлумачення СР, як-от: метод навчання, прийом навчання, результат навчальної діяльності тощо. Така неоднозначність у тлумаченні досліджуваного поняття вказує на його складність та до кінця не вивчену сутність.

У дослідженні схиляємося до думки В. Козакова, що «самостійна робота» – вид навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, який учиться.

Під «організацією самостійної роботи студентів» розуміємо діяльність викладача щодо її планування та здійснення, спрямовану на формування у студентів нових знань і вироблення вмінь та навичок

самостійної роботи. Відправною основою формування навичок самостійної роботи студентів у процесі математичної підготовки є, на нашу думку, положення відомого американського вченого Д. Пойа про ефективність навчальної діяльності: навчання повинно бути активним. Під активністю автор розуміє ступінь самостійності: «той, хто навчається, повинен самостійно відкривати настільки велику частину навчального матеріалу, наскільки це можливо в заданих умовах» [6, с. 190].

Організація СР майбутніх фахівців-екологів з «Вищої математики» – її характер та обсяг визначаються згідно з робочою програмою дисципліни. Вона передбачає 6 кредитів (180 год.) на два семестри, частка СР складає 116 год.

Складовими СР студентів-екологів є:

- вивчення теоретичного матеріалу: засвоєння інформації, викладеної на лекції (опрацювання конспекту), робота над рекомендованою літературою;
- підготовка до практичних занять (розв'язування вправ і задач);
- виконання індивідуальних СР;
- підготовка до різних видів контролю (модульних контрольних робіт, тестового контролю, заліків, колоквіумів, екзаменів);
- підготовка до участі в математичних олімпіадах;
- підготовка доповіді на занятті та участь у студентських конференціях.

При плануванні СР студентів-екологів з «Вищої математики» особливу увагу приділяємо інформаційно-методичному забезпеченню дисципліни, що складається з: конспекту лекцій (електронна версія), навчальних посібників «Практикум з вищої математики» [11] та «Математичні методи в екології» [12]. Конспект лекцій є важливим та необхідним доповненням до лекційних занять, оскільки дозволяє детальніше подати навчальну інформацію. Містить доведення теорем, виведення формул, приклади розв'язування задач, які за браком часу, не можливо розглянути в аудиторії.

Практикум розроблено для надання методичної допомоги студентам у СР з вивчення дисципліни. У першій його частині до кожного розділу курсу «Вищої математики» наведено короткі теоретичні відомості, необхідні для розв'язання задач. Вони подані у вигляді таблиць та спрямовують увагу студентів на необхідність систематизації та узагальнення знань, допомагають краще осмислити зв'язки між навчальним матеріалом, а також є прикладом для ведення опорного конспекту.

У навчальному посібнику також містяться приклади розв'язання типових задач, що виносяться на модульні контрольні роботи. Наведене детальне пояснення до завдань, роблять їх доступними для кожного студента. З метою закріплення студентами набутих знань та формування стійких умінь та навичок розв'язання задач, наводяться завдання для самоконтролю.

У другій частині практикуму викладено завдання для самостійної роботи, що складені у 30-ти варіантах. Їх можна використовувати для проведення підсумкових модульних робіт, під час проведення практичних занять та як індивідуальні домашні завдання. Також у посібнику наведено контрольні запитання для підготовки до практичних занять, заліку, екзамену та вказано рекомендовану літературу.

Важливою умовою формування математичної компетентності студентів є введення в курс «Вищої математики» прикладних задач професійного змісту. У навчальному посібнику «Математичні методи в екології» наведено задачі та вправи прикладного характеру, що ілюструють зв'язок математики з екологією, хімією, біологією та фізикою. Подано необхідні теоретичні відомості та наведено приклади розв'язання таких задач. Варто зауважити, що задачі фахового спрямування забезпечують міжпредметні зв'язки у навчальному процесі та запобігають ізольованому викладанню дисципліни. Разом з тим, вони викликають інтерес у студентів, забезпечують мотивацію до вивчення «Вищої математики», сприяють розвитку творчого мислення та самостійності майбутнього фахівця.

Підібрані та розроблені задачі можна умовно розподілити на два типи. До першого типу відносяться задачі, що ілюструють певний математичний апарат. Вони носять репродуктивний характер, однак цінні тим, що формують у студентів уміння пов'язувати математичні та екологічні поняття, забезпечують поступове входження в майбутню професію.

Задачі другого типу розкривають можливості математики щодо розв'язання певних задач екологічного характеру. Наведемо приклади таких задач.

Задача 1. *Мінімізація екологічно шкідливих викидів азоту для процесу горіння*. Газова суміш складається з оксиду нітрогену (II) *NO* і кисню. З'ясувати, за яких умов процесу (встановити необхідне співвідношення концентрації кисню) екологічно шкідливий оксид нітрогену (II) *NO* буде окислюватись із максимальною швидкістю.

Задача 2. *Логістична модель розвитку популяцій*. На основі експериментальних досліджень установлено, що швидкість росту популяції пропорційна її наявній кількості з коефіцієнтом пропорційності, що рівний різниці між середньою народжуваністю і середньою смертністю. Покладаючи,

що середня народжуваність рівна $\varepsilon$, $\varepsilon > 0$, середня смертність $\delta \cdot N(t)$, де $N(t)$ – чисельність популяції, $\delta$ – коефіцієнт внутрівидової конкуренції, причому $\delta > 0$. Знайти закон зміни чисельності особин $N(t)$ популяції з плином часу, якщо $N(0) = N_0$. Провести дослідження та побудувати графік функції $N(t)$.

Задача 3. *Модель міжвидової конкуренції.* Взаємний уплив популяції двох конкуруючих видів на швидкість зростання їх чисельності описується системою диференціальних рівнянь $\begin{cases} \frac{dN_1}{dt} = 2N_1 - N_2, \\ \frac{dN_2}{dt} = -N_1 + 2N_2, \end{cases}$ де $N_1(t) - N_2(t)$ – чисельності популяцій. Визначити чисельності обох видів популяцій, якщо в початковий момент часу вони становили $N_1(0) = 100, \quad N_2(0) = 200$ особин. Знайти положення рівноваги системи та дослідити його характер.

Задача 4. *Забруднення води органічними відходами*. За течією річки розташоване промислове підприємство, яке забруднює воду відходами, викидаючи їх в об'ємі $L_0$. Нехай $v$ – швидкість течії річки. Тоді відстань від підприємства вниз за течією річки визначиться $x = vt$, де $t$ – час, що пройшов з моменту надходження відходів у річку. За допомогою формули $D(t) = \left(k_1(k_2 - k_1)L_0 e^{(k_2 - k_1)t} + C\right)e^{-k_2 t}$ виразіть залежність дефіциту кисню у воді від відстані $x$ за умови, що нижче за течією річки відсутні інші джерела забруднень і зберігаються незмінними умови середовища та параметри моделі $k_1$ і $k_2$. Уважаючи, що максимальний дефіцит кисню у воді не перевищує деякого заданого рівня $D_{\text{lim}}$, знайти граничне значення величини викиду відходів у річку підприємством.

Варто відзначити, що саме такі задачі забезпечують професіоналізацію дисципліни та спрямовані на формування у студентів умінь і навичок застосовувати математичний апарат до розв'язання прикладних задач професійного змісту. Їх особливістю є те, що вони передбачають тісні внутрішньопредметні зв'язки: вимагають синтезу знань кількох розділів дисципліни й самостійного вивчення тем, що виходять за межі курсу. Разом з тим, активізують повторення вивченого матеріалу, сприяють заповненню прогалини за шкільний курс.

Успішне вивчення дисципліни «Вища математика» ґрунтується на систематичній та наполегливій роботі над собою. Тому студентів першого курсу необхідно вже з перших занять знайомити з культурою занять із математики, правилами логічного запам'ятовування навчальної інформації, необхідністю ведення опорного конспекту та потребою постійного повторення вивченого. Потрібно також звертати увагу студентів на важливість зрозуміння навчального матеріалу та недопустимість заучування його на пам'ять. Як відомо, заучена інформація базується на механічній та зоровій пам'яті, тому й швидко забувається. Погано зрозумілий матеріал також притуплює роботу головного мозку. «Найкращий спосіб нівечення мозку й інтелекту – формальне заучування знань» [9, с. 47].

Невід'ємним елементом СРС є контроль над її здійсненням. Поряд із традиційними формами контролю в Національному університеті водного господарства та природокористування вже третій рік практикується проведення поточних та підсумкових контролів знань студентів у центрі незалежного оцінювання знань за допомогою тестової технології в системі Moodle. Розроблені трирівневі тестові завдання містять теоретичні та практичні завдання. Перевагою такої системи оцінювання знань є те, що вона дозволяє швидко опитати велику кількість студентів за незначний проміжок часу та забезпечує об'єктивність контролю.

Таким чином, СР є важливим видом навчальної діяльності студентів, що сприяє не лише формуванню глибоких, знань умінь та навичок, а й закладає основи для подальшої освіти майбутнього фахівця. Для забезпечення ефективності СРС необхідно враховувати наступні її елементи:

- обсяг і зміст навчального матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання, слід ретельно продумувати;
- обов'язково включати завдання професійного змісту;
- ураховувати індивідуальні особливості студентів та рівень їх підготовки;
- забезпечувати тісну взаємодію аудиторної та позааудиторної роботи;
- проводити консультації;
- здійснювати постійний контроль за роботою студентів.

Отже, добре продумана організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення «Вищої математики» сприяє свідомому та глибокому засвоєнню знань із дисципліни, розвиває навички роботи з літературою, формує раціональні форми запам'ятовування навчальної інформації; дозволяє глибше зрозуміти теоретичний матеріал. При цьому формуються такі важливі якості особистості як самоконтроль, відповідальність, цілеспрямованість, зосередженість на поставленому завданні, творчість.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в удосконалені існуючих форм, методів самостійної роботи під час математичної підготовки студентів та у створенні електронного навчального курсу з «Вищої математики» в системі Moodle, його практичного використання в навчальному процесі.

### Література

1. Буряк В. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів / В. Буряк // Вища школа. – 2008. – № 5. – С.10-24.
2. Гончаров С.М. Науково-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу: монографія / С.М. Гончаров. – Рівне: НУВГП, 2005. – 266 с.
3. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение: учеб. пособ. / В.А Козаков. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
4. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи: Навчальний посібник / О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко; за заг. ред. О.Г. Мороза. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
5. Пидкасистый П.И. Сущность самостоятельной работы и психолого-дидактические основы её классификации / П.И. Пидкасистый // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов: межвузовский сборник научных трудов. – Пермь: Пермский университет, 1979. – 400 с.
6. Пойа Д. Математика и правдоподобные рассуждения / Д. Пойа: пер. с англ. И. А. Ванштейна / Под. ред. С. А. Яновой. – М.: Наука, 1975. Изд. 2-е исправленное. – 463 с.
7. Професійна освіта: Словник / Укладач С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
8. Сікорський П.І. Психолого-педагогічні проблеми навчання математики / П.І. Сікорський // Математика в школі. – 2004. – №4. –С. 5-9.
9. Скаткин Н.Н. Проблемы современной дидактики / Н.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
10. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.
11. Цецик С.П. Вища математика. Практикум: навч. посіб. / С.П. Цецик; за ред. Г.О. Козлакової. – Рівне: НУВГП, 2008. – 134 с.
12. Цецик С.П. Математичні методи в екології: навч. посіб. / С.П. Цецик; за ред. Г.О. Козлакової. – Рівне: Фортуна, 2011. – 116 с.
13. Цецик С.П. Формування математичної компетентності майбутніх екологів / С.П. Цецик. Materiály XI mezinárodní vědecko-praktická conference «Aplikované vědecké novinky – 2015» – Díl 3. Pedagogika. Filologické vědy. Psychologie a sociologie. Tělovýchova a sport.: – Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. – 2015. – S. 3 – 4.
14. Шевело А.С. О формировании навыков самостоятельной учебно-показательной деятельности студентов / А.С. Шевело // Проблемы высшей школы. Республиканский научно-методический сборник. – 1987. – Вып. 62. – С. 26-29.

### References

1. Buriak V. Samostiina robota yak systemoutvoriuiuchyi element navchalnoi diialnosti studentiv / V. Buriak // Vyshcha shkola. – 2008. – # 5. – S.10-24.
2. Honcharov S.M. Naukovo-metodychne zabezpechennia kredytno-modulnoi systemy orhanizatsii navchalnoho protsesu: monohrafiia / S.M. Honcharov. – Rivne: NUVHP, 2005. – 266 s.
3. Kozakov V.A. Samostoyatel'naya rabota studentov i yoyo informacionno-metodicheskoe obespechenie: ucheb. posob. / V.A Kozakov. – K.: Vishcha shkola, 1990. – 248 s.
4. Moroz O.H. Pedahohika i psykholohiia vyshchoi shkoly: Navchalnyi posibnyk / O.H. Moroz, O.S. Padalka, V.I. Yurchenko; za zah. red. O.H. Moroza. – K.: NPU, 2003. – 267 s.
5. Pidkasistyj P.I. Sushchnost' samostoyatel'noj raboty i psihologo-didakticheskie osnovy eyo klassifikacii / P.I. Pidkasistyj // Problemy aktivizacii samostoyatel'noj raboty studentov: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. – Perm': Permskij universitet, 1979. – 400 s.
6. Poja D. Matematika i pravdopodobnye rassuzhdeniya / D. Poja: per. s angl. I. A. Vanshtejna / Pod. red. S. A. YAnovoj. – M.: Nauka, 1975. Izd. 2-e ispravlennoe. – 463 s.
7. Profesiina osvita: Slovnyk / Ukladach S.U. Honcharenko ta in.; za red. N.H. Nychkalo. – K.: Vyshcha shkola, 2000. – 380 s.
8. Sikorskyi P.I. Psykholoho-pedahohichni problemy navchannia matematyky / P.I. Sikorskyi // Matematyka v shkoli. – 2004. – #4. –S. 5-9.
9. Skatkin N.N. Problemy sovremennoj didaktiki / N.N. Skatkin. – M.: Pedagogika, 1984. – 96 s.
10. Fitsula M.M. Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. / M.M. Fitsula. – K.: Akademvydav, 2006. – 352 s.
11. Tsetsyk S.P. Vyshcha matematyka. Praktykum: navch. posib. / C.P. Tsetsyk; za red. H.O. Kozlakovoi. – Rivne: NUVHP, 2008. – 134 s.
12. Tsetsyk S.P. Matematychni metody v ekolohii: navch. posib. / C.P. Tsetsyk; za red. H.O. Kozlakovoi. – Rivne: Fortuna, 2011. – 116 s.
13. Tsetsyk S.P. Formuvannia matematychnoi kompetentnosti maibutnikh ekolohiv / C.P. Tsetsyk. Materiály XI mezinárodní vědecko-praktická conference «Aplikované vědecké novinky – 2015» – Díl 3. Pedagogika. Filologické vědy. Psychologie a sociologie. Tělovýchova a sport.: – Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. – 2015. – S. 3 – 4.
14. Shevelo A.S. O formirovanii navykov samostoyatel'noj uchebno-pokazatel'noj deyatel'nosti studentov / A.S. Shevelo // Problemy vysshej shkoly. Respublikanskij nauchno-metodicheskij sbornik. – 1987. – Vyp. 62. – S. 26-29.

**УДК 378.016:821.161.2]:008:614.253.4**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-44-49**

# МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ ДИСКУСІЇ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ

**М. В. Цуркан**

**orcid.org/0000-0003-2866-1743**

*У статті розглянуто методику проведення дискусії у процесі навчання української мови як іноземної у вищій медичній школі, зокрема описано техніки і способи проведення дискусії, оптимальні для навчального процесу з іноземними студентами, виокремлено основні етапи проведення дискусії та методичні особливості їх підготовки. Дослідження ґрунтується на використанні комплексу методів: описового, методу опитування та педагогічного спостереження. З'ясовано принципову відмінність між використанням цього методу навчання на заняттях із української мови як іноземної, доведено, що інтерактивний метод дискусії допомагає в підвищенні рівня мотивації іноземного студента, сприяє формуванню навичок усного мовлення в конфліктній ситуації «за – проти», розвиває вміння формулювати власну думку, наводити аргументи і спростовувати твердження суперників, виховує толерантність до позиції опонентів.*

***Ключові слова:*** *дискусія, техніка дискусії, способи дискусії, комунікативна компетентність, суперечка, конфліктна ситуація, українська мова як іноземна, мотивація студента-іноземця.*

# METHODOLOGICAL ASPECTS OF APPLICATION OF INTERACTIVE METHOD OF DISCUSSION AT UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN ONE LESSONS AT HIGHER MEDICAL SCHOOL

**M. Tsurkan**

*Various methodological aspects of conduction a discussion are considered in the article in the process of studying of Ukrainian language as foreign one, in particular, techniques and methods of conduction a discussion are described, which are optimal for educational process with foreign students. Aim of investigation is to define optimal techniques and topics of discussion for work with foreign students, to distinguish main stages of conduction a discussion and methodological peculiarities of preparation of each stage. The investigation is based on application of the complex of such methods as: descriptive, method of interrogation and pedagogical observation. It has been defined, that the main task of a teacher is combination of democracy of communicative process and compliance of clearly established rules and ethical standards of scientific dispute in the process of discussion organization with students-foreigners at Ukrainian language lessons, as well as creation of favorable psychological microclimate of a group, to prevent displays of conflict situations, personal abuses, intolerance or religious impatience. Principled difference has been defined between application of this method of education at Ukrainian language as foreign one lessons, because if a teacher and students are common language speakers, then first of all, the aim of such discussion is to fully analyze posed problem or dilemma, but if the discussion is conducted at foreign language lesson, then urgent task of this method is development of oral language skills, namely, both formal and contents components are in priority. It has been proved, that interactive method of discussion helps in increasing of the level of motivation of foreign students, as their level of motivation very often gradually falls in studying of Ukrainian language after the time when they have mastered the level of Ukrainian language that is sufficient for everyday communication. Discussion as interactive method of education at Ukrainian language as foreign one lessons promotes the formation of oral language skills at «for – against» conflict situation, develops ability to form own opinion, set arguments and disprove claims of opponents, brings up tolerance towards opponents' opinions, at the same time, conduction a discussion requires continuous preparatory stage, appropriate lingual level of students' preparation, as well as high professional mastery and appropriate level of methodological competence of a teacher.*

***Key words****: discussion, discussion technique, methods of discussion, communicative competence, dispute, conflict situation, Ukrainian language as foreign one, motivation of a student-foreigner.*

Інтерактивний метод дискусії у вищій школі посідає особливе місце в методичній системі особистісно-зорієнтованого підходу до навчання, що допомагає студентові в процесі самоусвідомлення, «у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих самовизначень, самореалізації, самоствердження» [2, с. 243]. Використання цього методу в навчальному процесі та в процесі філософського пізнання й осмислення дійсності сягає часів давньогрецької школи, тобто відзначається традицією й великим дієвим потенціалом. Сучасна парадигма навчання української мови як іноземної в мультинаціональній групі з фокусом на лексику медичного спрямування вимагає нового погляду на використання цього інтерактивного методу відповідно до конкретних навчальних умов і стратегій навчання.

**© М. В. Цуркан**

Поняття «дискусія» належить до ключових понять трьох терміносистем – лінгвістичної, психологічної і педагогічної. У психології цей термін розглядають як вид міжособистісного спілкування, у лінгвістиці – як комунікативний процес, а в педагогіці – як один із інтерактивних методів навчання. Зацікавлення дискусією як методом навчання і одним із шляхів осягнення «істини» спостережено і в період античності, а найяскравішим зразком цього методу є «Діалоги» Платона. При формуванні методичних рекомендацій і дослідженні теоретичних засад проведення дискусії в навчальному процесі педагогічна наукова думка опирається на здобутки психологів, зокрема швейцарського дослідника Ж. Піаже та німецького (згодом американського) К. Левіна.

Сьогодні вчені розробили різні техніки й способи проведення дискусії, вибір яких зумовлений метою, що поставлена викладачем як ініціатором і «керманичем» цього процесу. Саме мета дискусії визначає особливість використання цього методу навчання на заняттях із української мови як іноземної. Адже якщо викладач і студенти – носії однієї мови, то метою такої дискусії, власне, є всебічний аналіз порушеної проблеми чи дилеми, «вона значною мірою сприяє розвитку практичного мислення – дає можливість визначити власну позицію; формує навики обстоювання власної думки; поглиблює знання з теми; що обговорюють, веде до зникнення в студентів страху висловити «неправильне припущення» [9, с. 192]. Якщо ж дискусію проводять на занятті з іноземної мови, то першочергове завдання цього методу – розвиток навичок усного мовлення, тобто, пріоритетним є формальна і змістова складова. Тому фокусом нашого дослідження стане методика проведення дискусії на заняттях із української мови як іноземної в розрізі професійно зорієнтованого навчання майбутнього медика.

Теоретичні основи цього інтерактивного методу достатньо висвітлені в науковій літературі. Так, Л. Чернишова розглядає дискусію як один із прийомів формування навичок непідготовленого зв'язного мовлення, наголошуючи на своєрідності та унікальності такого виду роботи: «Навчальна дискусія дозволяє відібрати той дидактичний матеріал, який найповніше враховує запити певної студентської аудиторії, члени якої виступають потенційними учасниками дискусії» [8, с. 279]. Л. Ярославська визначає роль дискусій і диспутів на заняттях із іноземної мови у процесі подолання педагогічних бар'єрів у вищому навчальному закладі. Педагог Ю. Полікарпова розкриває специфіку використання цього методу на заняттях із іноземної мови саме через різносторонню спрямованість такого методу на розвиток усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності: «Дискусія дає можливість розвивати і вдосконалювати всі види мовленнєвої діяльності: читання (на стадії підготовки до дискусії), говоріння та аудіювання (безпосередньо у процесі обговорення), письма (під час або після обговорення проблеми, у вигляді резолюції)» [4]. Дослідження Ю. Полікарпової базується на досвіді проведення дискусії з іноземної мови в аграрному ВНЗ. Проаналізувавши попередні наукові розвідки із зазначеної нами проблеми, можемо стверджувати, що теоретичні аспекти інтерактивного методу дискусії мають достатній резонанс у сучасній українській науково-педагогічній думці, однак, бракує експериментальних і практичних рекомендацій щодо застосування цього методу в професійно зорієнтованому навчанні іноземців, зокрема майбутніх медиків. Подальшого вдосконалення вимагають техніки проведення дискусій відповідно до комунікативних ситуацій і медичної тематики, що й визначає актуальність нашого дослідження

**Мета статті** – описати основні методичні аспекти підготовки і проведення дискусії на заняттях із української мови як іноземної в контексті професійно зорієнтованого навчання студента-медика. Для реалізації цієї мети було розв'язано низку завдань, зокрема, проаналізовано переваги й недоліки цього методу в контексті навчання української мови як іноземної, описано техніки і способи проведення дискусії, оптимальні для навчального процесу з іноземними студентами; виокремлено основні етапи проведення дискусії та методичні особливості підготовки кожного етапу; з'ясовано особливості використанням цього методу навчання на заняттях із української мови як іноземної.

Дослідження ґрунтується на комплексному використанні таких методів, як описовий, метод опитування та педагогічного спостереження, а також структурний, яким послуговуємося при формуванні основних етапів підготовки і проведення дискусії.

Дискусія як метод особистісно-зорієнтованого навчання має свої переваги й недоліки. До безперечних переваг дискусії належить підвищення мотивації студента до вивчення мови, удосконалення навичок логічної побудови власних висловлювань, аргументації своєї позиції, ознайомлення з мовленнєвим етикетом, поглиблення професійних знань. Інтерактивний метод дискусії допомагає в підвищенні рівня мотивації іноземного студента, адже дуже часто після того, як студент оволодів рівнем української мови, достатнім для побутового спілкування, рівень його мотивації у вивченні української мови поступово знижується. Однак рівень професійної підготовки студента-медика на 3 та 4 курсах суттєво зростає. Ці знання студент зможе продемонструвати у формі діалогічного та монологічного мовлення без критики викладача-спеціаліста на заняттях з української мови як іноземної. Метод дискусії допомагає викладачеві у формуванні особистісного зростання студента, адже розвиває критичне і творче мислення, навички співпраці, стимулює самостійну пізнавальну роботу. Цікавими, на наш погляд, видаються наукові

спостереження Ю. Полікарпової, яка стверджує, що «участь студентів у різних видах дискусій сприяє формуванню в них світоглядного плюралізму, який передбачає діалог національного й загальнолюдського, з певною перевагою на користь останнього; об'єднання людського досвіду та знань заради розв'язання загальних викликів цивілізації, звернення до різноманітних культур і субкультур та визнання їх цінності» [4]. Отже, дискусія виховує в іноземних студентів витримку до думок і позицій «іншого», тобто, це дієвий інструмент толерантного спілкування.

Певними недоліками методу дискусії вважаємо тривалий підготовчий етап, наявність відповідного ступеня мовної підготовки в групі, а також те, що дискусія на професійну тематику вимагає від викладача-мовника відповідних медичних знань, щоб вільно керувати ходом цієї дискусії.

Для належної підготовки й проведення дискусії з української мови як іноземної у вищій медичній школі пропонуємо виокремити такі основні етапи її організації та проведення, сформулювавши до кожного з них відповідні методичні рекомендації.

***І. Етап ініціювання дискусії.***

На етапі ініціювання дискусії викладачеві важливо визначити її тип відповідно до різних класифікаційних критеріїв, зокрема, кількості учасників, формату проведення, ролі та місця викладача, адже саме від цього залежатимуть усі інші етапи її підготовки та проведення.

У сучасній педагогіці, зокрема в педагогіці вищої школи, за способом організації виокремлюють структуровані та неструктуровані дискусії. Структурована дискусія передбачає попереднє оголошення теми, ознайомлення учасників дискусії з правилами й регламентом її проведення. Натомість неструктуровані дискусії передбачають пасивну роль викладача в цьому процесі, бо право вибору тем належить студентам, а час виступів і обговорень не обмежується чітким регламентом. На наш погляд, у студентській аудиторії іноземців варто надавати перевагу лише структурованій дискусії з основною роллю в ній викладача як її ініціатора, організатора й ведучого, бо неструктурована дискусія розрахована на спілкування серед носіїв мови в іншомовній аудиторії не має потенційної можливості конструктивізму.

Із запропонованих ученими О. І. Пометун та Л. В. Пироженко [6] видів дискусії, класифікованих відповідно до позиціонування її учасників, для навчання української мови як іноземної найбільш прийнятними вважаємо форми (формати) «круглого столу», «засідання експертної групи», «форум», «дискусія на основі ігрового імітаційного моделювання», «подіум-дискусія».

Формат «круглого столу» передбачає поділ учасників дискусії на 2 групи: доповідачі-дискутанти й активні слухачі, тобто під час обговорення заявлену тему дискусії на паритетних засадах обговорюють усі студенти, але під час самого процесу виявляються її формальні лідери та активні слухачі, які долучаються до неї на рівні реплік.

Для студентів медичного університету особливо актуальна дискусія у формі «засідання експертної групи», адже така форма відтворюватиме модель лікарського консиліуму. Цю форму дискусії доречно проводити в малокомплектних групах (4-6 осіб). Основне завдання членів експертної групи – усебічно вивчити запропоновану проблему, навести життєві приклади. Така форма дискусії, безперечно, вимагає широкої обізнаності в професійній сфері, однак, з іншого боку, дозволяє студентові продемонструвати свої набуті знання із спеціальних предметів, що, у свою чергу, упливатиме на формування в студента почуття впевненості в собі як професіонала і як упевненого мовця.

Дискусія у форматі «форуму» подібна до попередньої форми, адже також передбачає експертну групу і слухачів. Такий вид дискусії можна проводити в більшій групі (до 15 осіб), адже ця форма передбачає попередній поділ студентської аудиторії на 2 групи: експерти й слухачі. Завдання «експертів» – надавати обґрунтовані відповіді на запитання слухачів, а завдання слухачів – формулювати ініціативні репліки-запитання. Однак вже на підготовчому етапі викладач повинен наголосити, що процеси слухання і говоріння є активними, а вміння поставити запитання чи сформулювати відповідь залежить від володіння знаннями з певної проблеми, тому слухачі, як і «експерти», мають бути добре підготовленими.

Особливе значення в системі освіти, яку надає вища медична школа, займають практичні заняття, що ґрунтуються на основі ігрового імітаційного моделювання, максимально наближеного до реальних ситуацій. Такий вид дискусії може мати формат «ток-шоу», «конференції», «занять із аналітичного читання». Для прикладу наведемо фрагмент можливого заняття, одним із завдань якого є аналітичне читання науково-популярної статті.

***Прочитайте уривок з інтернет-статті. Продовжте цю розповідь своїми професійними спостереженнями за природою людського організму.***

*Людський організм – це складна і загадкова система, яка досі не вивчена до кінця, незважаючи на те, що знання про неї збираються тисячоліттями. Поки ви читаєте це речення, 50 000 клітин у вашому тілі померли і були замінені на нові. У нашому здоровому тілі живе здоровий дух, а також 500 різних видів бактерій! Учені доводять, що ми майже на 90% складаємося з мікроорганізмів. Близько 2 кг бактерій*

*живе в нашому кишечнику. Більшість із них корисні. Так, наприклад, мікроскопічні організми допомагають нам перетравлювати їжу й навіть зміцнювати імунітет.*

Перед прочитанням статті викладач призначає «експертну групу», члени якої з наукової точки зору зобов'язані пояснити чи прокоментувати описані тут факти, тоді як завдання іншої частини студентів полягатиме у формулюванні уточнюючих запитань до «експертів». Після обговорення основних положень поданої інформації кожен зі студентів на основі власного досвіду спостереження за людським організмом презентує свій варіант продовження наукової розповіді, дотримуючись єдиного науково-публіцистичного стилю. Текст статті та завдання обов'язково повинні бути відомими для студента заздалегідь, адже її написання відповідно до визначеного стилю засобами іноземної мови вимагає попередньої підготовки.

Наступним етапом дискусії з імітаційним моделюванням можуть бути запитання до експертної групи з подальшим визначенням найкращого експерта. Перед проведенням цієї частини дискусії викладач має візуалізувати студентам такі ключові шаблони запитань*: «Я не знаю, (чому, де, як, звідки, через що)…», «Я часто задумуюсь, чому (через що…, для чого)», «Чи могли б Ви пояснити, чому (через що, для чого, з якою метою)»*.

Однією з форм роботи при проведенні дискусії з імітаційним моделюванням може бути робота в парах або групах, суть якої полягає в критиці позиції або спростуванні тверджень суперника. Наприклад, для цього виду дискусії викладач може запропонувати таку контроверсійну тему: «Центром людини є серце чи мозок?». На початку роботи в парах викладач повинен прочитати короткий текст, щоб налаштувати студентів на певний філософський лад, наприклад:

*Із усіх наділених розумом істот лише людина може намалювати пряму лінію. Людина – єдина жива істота на планеті, здатна подарувати світу посмішку. А ще лише людина може червоніти і ніяковіти. Ми так мало знаємо про свій організм…*

Подальшу дискусію проводять на основі двох протилежних тверджень:

*1. Людина – розумна істота, тому що вона вміє говорити…*

*2. Людина – добра істота, тому що…*

Окрім розвитку навичок монологічного мовлення під час цих дебатів викладач має можливість реалізувати ще одну мету – відпрацювання синтаксичних конструкцій зі словом «тому що» і формування вміння добирати й сортувати аргументи, розділяти їх на «слабкі», «сильні» і «контраргументи».

Форма подіум-дискусії, по суті, відтворює формат наукової конференції чи семінару і може бути корисною для студентів, що планують проводити наукові дослідження. Подіум-дискусія передбачає почергові виступи студентів із власним дослідженням, а також обов'язковим її елементом є етап публічного обговорення. Викладачеві потрібно звертати увагу студентів на дотримання регламенту. Для такого виду дискусії, на наш погляд, головною рекомендацією може бути ініціювання тематики виступів студентами, а не викладачем, бо успішне проведення подіуму-дискусії прямо залежатиме від ступеня зацікавленості студента темою. Інший підхід щодо вибору теми – це формулювання загальної тематики, а вже студент залишає за собою право на деталізацію. Наприклад, на домашнє завдання студенти отримують пропозицію написати статтю в науково-популярне видання на тему: «Homo sapiens» ( за такою структурою: вступ; теза 1 – аргументи; теза 2 – аргументи, контраргумент, висновок), а вже на занятті виступають зі своїм дослідженням під час дискусії у формі наукової конференції. Також перед веденням подіум-дискусії викладач повинен звернути увагу студентів на мовленнєвий етикет, зокрема, висловлення подяки за увагу, поставлене запитання чи коментар, неприпустимість підвищення голосу чи перебивання мовлення співрозмовника тощо.

***ІІ. Формулювання теми дискусії.*** Вдало підібрана для конкретної студентської аудиторії тема дискусії є необхідною передумовою і запорукою її успішного проведення, адже від зацікавленості темою з боку студентів безпосередньо залежить їхня активність. Як показує практичний досвід, студенти часто обирають теми, пов'язані з культурою, соціальними питаннями, підтвердження чи спростування науково-популярної інформації та переоцінки людських цінностей. Також для студентів-медиків варто формулювати дискусійні проблеми, пов'язані з їхньою професією, наприклад: *«Евтаназія: за і проти», «Чи зможе обійтися медицина майбутнього без донорської крові», «Трансплантація органів і проблеми етики», «Смертна кара: за і проти»*. Іноді важко обмежити формулювання теми лише одним реченням, бо повне розуміння суті проблеми вимагає певних пресупозитивних знань. У такому випадку пропонуємо формулювати тему дискусії з попередньо описаною ситуацією, наприклад: «*Деякі люди здатні відчувати так звані «фантомні» болі. Це означає, що у них болить орган або частина тіла, якої у них більше немає. Як ви думаєте, чому так відбувається? Як це можна пояснити з погляду медицини?»*.

Для іноземних студентів тема дискусії може бути деталізованою, тобто поєднувати в собі комплекс взаємопов'язаних запитань, на які студент має відповісти у своєму виступі. Як приклад, наведемо формулювання теми дискусії з проблеми мануальної терапії: «*Ще Гіппократ застосовував мануальну терапію, коли лікував у своїх пацієнтів вивихи, переломи. Що ви знаєте про мануальну терапію? Чи*

*схвалюєте ви діяльність мануальних терапевтів? Адже часто вони ставлять діагноз наосліп, а один неточний рух може нашкодити хворому. Народні цілителі-костоправи: за і проти!»*.

У процесі формулювання теми дискусії для групи іноземних студентів важливо уникати «дратівливих» тем релігійного спрямування, історичних конфліктів, національних звичаїв і традицій, які для одних етнічних груп є нормою, а в інших можуть викликати критику чи нерозуміння, що, в свою чергу, спричинить конфліктні ситуації під час виступів. Часто малозначущі, на перший погляд, суперечності в поглядах можуть стати причиною погіршення мікроклімату студентської групи чи навіть призвести до глибоких і тривалих конфліктів.

Дискусія передбачає наявність сформованої мовної та комунікативної компетентності, тобто знання особливих мовних кліше, сталих синтаксичних конструкцій, лексичних одиниць і вміння використовувати їх під час вирішення комунікативних завдань. Ураховуючи вищенаведене, проводити дискусії зі студентами-іноземцями доцільно після осягнення ними рівня А2+, В1 за загальноєвропейською мовною шкалою під час обговорення питань соціокультурного спрямування, і В1+, В2 – під час ведення дискусії з питань професійного спрямування. Після формулювання теми викладач повинен подати й закріпити базову лексику, основні синтаксичні конструкції та мовні кліше, а також візуалізувати їх у процесі самої дискусії. Синтаксичні конструкції варто довести до автоматизму вже на підготовчих етапах попередніх занять.

Для подіум-дискусій при виборі тематики викладачеві української мови як іноземної важливо проявити своє зацікавлення національними особливостями життя своїх іноземних студентів, тому варто пропонувати обговорення проблем на основі компаративного аналізу, наприклад: *«Проблеми медицини в Україні та в моїй рідній країні», «Система медичної освіти в Україні та в моїй рідній країні», «Що б я змінив у медичній системі України та в медичній системі моєї країни»* і т.д.

***ІІІ. Розподіл ролей.*** Якщо для носіїв мови в окремих випадках допустимою є спонтанна дискусія, яка може виникнути на занятті без попередньої підготовки, то на заняттях із української мови як іноземної оголошення теми дискусії та розподіл ролей відбуваються на підготовчому етапі, щоб студент міг обдумати обрану позицію, підготувати аргументи. Окрім теми, викладач формулює перелік питань, необхідних для обговорення, заздалегідь їх озвучує, а також дбає про їх наочне представлення під час дискусії. Перед початком дискусії доречно візуалізувати проблему, дібравши відповідні відеоролики чи фотографії до задекларованої теми, але важливо при цьому врахувати обидві позиції: за і проти, щоб зберегти нейтралітет викладача. На цьому етапі варто ознайомити студентів із правилами та етичною складовою дискусійного мовлення. Конкретний розподіл ролей у дискусії залежить від ініціативи самих студентів, а також виду дискусії.

***ІV. Дискусія (виступи та їх обговорення).*** Під час проведення дискусії викладач повинен займати нейтральну позицію. Головне завдання викладача впродовж дискусії – поєднання демократичності комунікативного процесу та дотримання чітко визначених правил й етичних норм наукової суперечки, адже викладач на занятті має дбати про сприятливий психологічний мікроклімат групи, а саме під час дискусії можуть виникнути конфліктні ситуації, особисті образи, нетолерантність чи релігійна нетерпимість. Заключним етапом дискусії є підбиття підсумків викладачем, аналіз аргументів (змістова складова) і форм їх викладу (формальна складова), робота над помилками. Викладач під час дискусії не має права зводити свою роль лише до позиції ведучого, який стежить за регламентом, а має виконувати роль консолідатора позицій і думок студентської аудиторії.

***V. Підбиття підсумків і формулювання резолюції.***

Важливість і конструктивну роль останнього етапу проведення дискусії, на наш погляд, переоцінити важко, адже саме зараз викладач має підбити підсумки і примирити сторони, якщо дискусія була гострою. Роль і позиція викладача на цьому етапі – це «пропедевтика» хронічних конфліктних ситуацій, що часто виникають під час дискусійного обговорення проблем. Найкращою тактикою поведінки викладача є дотримання принципу «золотої середини»: викладач повинен підкреслити аргументованість суджень кожної зі сторін, порівняти переваги й недоліки аргументів опонентів.

Формулювання резолюції як збалансованого висновку на основі аргументації двох чи кількох сторін може відбуватися кількома способами:

- висновок в усній формі формулює викладач, узагальнюючи сказане;
- перед початком дискусії викладач дає студентам завдання: після кожного виступу записувати одним-двома реченнями основну тезу доповідача, а тоді під час письмового оформлення резолюції поєднати їх у загальний висновок;
- перед початком дискусії студенти отримують таблиці, які під час виступів доповідачів вони мають заповнити аргументами «за» і «проти». Такий спосіб узагальнити сказане найкраще підходить для тем, у формулюванні яких закладена полярність поглядів, наприклад, *«Вакцинація: «за» і «проти», «Народжувати у воді безпечно чи ні?», «Лікар проти робота. Роботизація сучасної медицини: «за» і «проти»*.

Складання письмових резолюцій чи заповнення запропонованого типу таблиць допомагає іноземним студентам розвинути навички письма, а також формує вміння узагальнити, сконденсувати думку, відібрати основне, виділити тези.

Отже, дискусія на заняттях із української мови як іноземної має потужний як навчальний, так і психоемоційний потенціал, адже сприяє розвитку усного мовлення в конфліктній ситуації «за – проти» та допомагає висловлювати власну думку, наводити аргументи і спростовувати твердження суперників, виховує толерантність до поглядів опонентів. Водночас проведення дискусії вимагає тривалого підготовчого етапу, відповідного мовного рівня підготовки студентів, а також високої професійної майстерності й методичної компетентності викладача.

## Література

1. Андронік Н. П. Лінгводидактичні та комунікативні особливості дискусії на початковому ступені навчання у вищій мовній школі / Н.П. Андронік // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 48. Серія: педагогічні науки: збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2007. – № 48. – С. 13–18.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/goncharenko-s-u-ukrayinskiy-pedagogichniy-slovnik-onlayn.
3. Максименко С.Д. Педагогіка вищої медичної освіти: підручник / С.Д. Максименко, М.М. Філоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2014. – 288 с.
4. Полікарпова Ю.О. Дискусія як різновид інтерактивних технологій навчання іноземних мов в аграрному виші [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.academia.edu/3428237/
5. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: А. С. К., 2004. – 192 с.
6. Пометун О. І. Навчання в дії: навч.-методичний посібник / О.І. Пометун,Т. Ремех, А. Панченков. – К: Видавництво АПН, 2003. – С.12.
7. Психологія і педагогіка. Особливості проведення навчальних дискусій: навч.-метод. посібник; за ред. О.І. Кадикало. – Львів: ЛІБС УБС НБУ, 2013. – 20 с.
8. Чернишова Л. Навчальна дискусія – один із прийомів формування навичок непідготовленого зв'язного мовлення / Л. Чернишова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип.2. – С. 279-283.
9. Шкільняк Л.І. Дискусія як метод інтерактивного навчання у вищій медичній школі / Л. І. Шкільняк // Вісник Вінницького національного медичного університету. – 2015. – № 1. – Т. 19. – С. 189-192.
10. Brenster E. Vocationally Oriented Language Learning: problems, possibilities, perspectives. – Wien: Braumieler, 1995. – 218 p.
11. Matys M. Debates as means of interactive learning // Enhancing knowledge to foster success in research: materials of the conference. – Simferopol, 2007. – P. 29-30.

## References

1. Andronik N. P. Linhvodydaktychni ta komunikatyvni osoblyvosti dyskusii na pochatkovomu stupeni navchannia u vyshchii movnii shkoli / N.P. Andronik // Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H. Shevchenka. Vypusk 48. Seriia: pedahohichni nauky: zbirnyk. – Chernihiv: ChDPU, 2007. – № 48. – S. 13–18.
2. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/goncharenko-s-u-ukrayinskiy-pedagogichniy-slovnik-onlayn.
3. Maksymenko S.D. Pedahohika vyshchoi medychnoi osvity: pidruchnyk / S.D. Maksymenko, M.M. Filonenko. – K.: Tsentr uchbovoi literatury, 2014. – 288 s.
4. Polikarpova Yu.O. Dyskusiia yak riznovyd interaktyvnykh tekhnolohii navchannia inozemnykh mov v ahrarnomu vyshi [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.academia.edu/3428237/
5. Pometun O. I. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid / O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko. – K.: A. S. K., 2004. – 192 s.
6. Pometun O. I. Navchannia v dii: navch.-metodychnyi posibnyk / O.I. Pometun,T. Remekh, A. Panchenkov. – K: Vydavnytstvo APN, 2003. – S.12.
7. Psykholohiia i pedahohika. Osoblyvosti provedennia navchalnykh dyskusii: navch.-metod. posibnyk; za red. O.I. Kadykalo. – Lviv: LIBS UBS NBU, 2013. – 20 s.
8. Chernyshova L. Navchalna dyskusiia – odyn iz pryiomiv formuvannia navychok nepidhotovlenoho zviaznoho movlennia / L. Chernyshova // Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi. – 2007. – Vyp.2. – S. 279-283.
9. Shkilniak L.I. Dyskusiia yak metod interaktyvnoho navchannia u vyshchii medychnii shkoli / L. I. Shkilniak // Visnyk Vinnytskoho natsionalnoho medychnoho universytetu. – 2015. – № 1. – T. 19. – S. 189-192.
10. Brenster E. Vocationally Oriented Language Learning: problems, possibilities, perspectives. – Wien: Braumieler, 1995. – 218 p.
11. Matys M. Debates as means of interactive learning // Enhancing knowledge to foster success in research: materials of the conference. – Simferopol, 2007. – P. 29-30.

# ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

**УДК 373.2+37.036.5**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-50-55**

## РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ І ВМІНЬ ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Л. С. Бровчак**

*У статті аналізуються ознаки дитячої творчості. Запропоновано показники мистецької діяльності, що характеризують способи творчих дій дітей дошкільного віку. Розкрито зміст трьох основних етапів творчої діяльності дитини. Особлива увага звертається на педагогічні умови прояву творчості в мистецькій діяльності дітей: організація цікавого змістовного життя дитини в дошкільній установі і сім'ї; збагачення її яскравими враженнями, забезпечення емоційно-інтелектуального досвіду, спілкування з мистецтвом. У статті розглянуто етапи розвитку образотворчих здібностей. Акцентовано на тому, що навчання і самостійна художньо-мистецька діяльність дітей органічно взаємопов'язані, впливають і підтримують одне одного.*

***Ключові слова:*** *творчі здібності, творчі вміння, мистецька діяльність, старші дошкільники, педагогічні умови, педагогічне керівництво.*

## DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES AND SKILLS OF CHILDREN IN THE PROCESS OF ARTISTIC ACTIVITY

**L. Brovchak**

*The role of creative imagination in children's creative abilities development is revealed on the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature. The content of the following stages is revealed: accumulating of the material for future creativity; processing of the material (due to association and dissociation of perceived impressions); combining of separate images, building the complicated picture; "crystallization" here we mean the transfer of imagination into the real world through the material incarnation. The method of work on the formation of tales creation skills is revealed. Three groups of children's tales have been identified based on the nature of the content. It is noted that the manifestations of elementary creativity of older preschoolers are expressed in the ability to subject a certain topic to the stream of reproduced representations, to transform borrowed fantastic images by joining new qualities to them, to make changes in the story of previously heard tales and stories through the introduction of new images. Conditions of development of skills of verbal creativity are offered: physical, social-emotional, psychological, intellectual. It is noted that the character of leadership in the process of developing creative abilities and skills is determined by the age peculiarities of children*

***Key words:*** *creative skills, creative abilities, artistic activity, older preschoolers, pedagogical conditions, pedagogical management.*

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті визначено головну мету діяльності дошкільних закладів – створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості. У законі «Про дошкільну освіту» і Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні також визнається пріоритетна роль дошкільної освіти саме у формуванні особистості дитини, її творчих здібностей.

У наукових дослідженнях підкреслюється значення дошкільного віку для подальшого розвитку людини. Саме в цьому віці у дітей закладаються риси майбутньої особистості, формується самосвідомість та світосприймання, відбувається загальний психічний розвиток, дошкільники набувають необхідного досвіду для подальшої життєдіяльності, накопичують враження від пізнання світу, в цей період відбувається інтенсивне становлення емоційної сфери дитини (І. Вітенко, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Годовікова, О. Дьяченко, Г. Люблінська, В. Моляко, Т. Піманська).

«Визнання своєрідності, унікальності, особливої ролі дошкільного дитинства у становленні особистості; забезпечення гармонійного та різнобічного розвитку особистості; створення умов для активного проживання дитиною кожного вікового відрізку життя як важливої передумови її успішного розвитку в наступні роки…» – основні засади створення Базового компонента дошкільної освіти, які визначають зміст роботи з дітьми дошкільного віку на демократичних і гуманістичних засадах. Зокрема, це стосується організації естетичного виховання, де дорослий виступає як партнер, помічник дитини.

**© Л. С. Бровчак**

Сучасні психолого-педагогічні дослідження у контексті проблеми стимулювання мистецької діяльності дітей дошкільного віку розкривають сутність дитячої творчості (Л. Виготський, Л. Гурович, В. Демиденко, А. Ковальов, О. Кононко, М. Лісіна, Л. Лохвицька, Г. Люблінська та інші), її структуру – види, компоненти, основні форми прояву, критерії, показники та рівні (Л. Буркова, С. Ладивір, М. Лісіна, Г. Люблінська, В. Котирло, К. Крутій, Б. Мухацька та інші), індивідуальне зростання творчої активності дітей (С. Алексєєва, І. Біла, В. Кузьменко, С. Ладивір, Г. Патерук, Е. Проскура та інші), виокремлюють низку засобів її стимулювання (В. Братко, Н. Гавриш, Г. Григорчук, Г. Бурма, Л. Венгер, З. Друзь, М. Машовець, В. Моляко та інші).

**Мета статті:** проаналізувати педагогічні умови розвитку творчих здібностей і вмінь дітей у процесі мистецької діяльності.

Вітчизняні педагоги і психологи розглядають мистецьку діяльність як процес створення людиною об'єктивно і суб'єктивно нового. Саме суб'єктивна новизна є результатом мистецької діяльності дітей дошкільного віку. Малюючи, витинаючи, беручи участь у постановках, дитина дошкільного віку створює для себе суб'єктивно нове. Загальнолюдської новизни і цінності продукти її творчості не мають.

Процес створення образу складається з двох частин: формування зорового уявлення і його відтворення. Першу частину діяльності називають орієнтуванням (дослідження О. Кравцової, Н. Сакуліної), а другу – виконавською (дослідження Л. Венгера, Н. Сакуліної). Різні за характером, вони вимагають від людини прояву різних якостей особистості, тобто здібностей [2; 3].

Зрозуміло, що мистецька діяльність дитини відрізняється від творчості дорослого, яка будується на широкому і глибокому усвідомленні законів життя. Дитяча мистецька діяльність визначається рівнем розвитку дитини і ще не може бути суспільно корисною цінністю. Оцінюватися вона може лише з педагогічних позицій: яке значення вона має для всебічного розвитку особистості дитини і її творчості.

Оригінальність образу, продукту дитячої мистецької діяльності є показником творчої уяви. В той же час варто пам'ятати, що дитячий витвір – це не твір мистецтва. Він не може здивувати нас глибиною думки, широтою узагальнення, абсолютною неповторністю форми втілення образу.

Показники мистецької діяльності, що характеризують способи творчих дій, здатні відобразити вміння дитини створювати свій оригінальний образ у процесі творчості. Виявляються ці показники в основному в процесі роботи, вони різні за характером, глибиною, широтою:

1. Доповнення, зміни, варіації, перетворення вже знайомого матеріалу, що застосовуються в нових ситуаціях, створення нових комбінацій із засвоєних, відомих елементів.

2. Самостійні пошуки, спроби якнайкращого вирішення завдання.

3. Знаходження нових прийомів вирішення завдання, коли відомих уже недостатньо, самостійність й ініціатива в їх застосуванні, знаходження своїх, оригінальних прийомів створення образу.

4. Швидкість реакцій, винахідливість у діях, добре орієнтування в нових умовах.

Більшість з названих показників виявляється в процесі діяльності, що вимагає з боку вихователя цілеспрямованого спостереження за дітьми, аналізу їх поведінки, розуміння внутрішнього стану, співпереживання, співчуття, сприяння їм, якщо в цьому є необхідність.

Освоєння дитиною мистецької діяльності означає оволодіння нею основними її структурними компонентами: мотивами, цілепокладанням, діями і операціями. У творчій діяльності дитини варто виокремлювати три основні етапи, кожен з яких, у свою чергу, може бути деталізований і вимагає специфічних методів і прийомів керівництва з боку педагога. Перший – виникнення, розвиток, усвідомлення і оформлення задуму. Другий – процес творення. Третій – аналіз результатів.

Процес творчості у дошкільників своєрідний. Знакова функція (в основі якої заміщення одних предметів іншими), що формується в грі, допомагає дитині зрозуміти, а потім і використовувати придумані образи як заступників предметів і явищ навколишнього світу. Потреба розповісти про те, що переживається, образотворчою мовою, зрозумілою для тих, хто оточує, закликаючи їх до співпереживання, з'являється у дитини пізніше. Ця обставина впливає на специфіку перебігу всіх етапів творчого процесу. Вона визначає те, що етап появи задуму, характерний для діяльності дошкільника, розвиваючись, розгортається не заздалегідь, а в процесі виконавської частини діяльності. Відсутність попереднього задуму – це показник мимовільності всіх психічних процесів, недосконалості мистецької діяльності через її новизну і складність. Але більшою мірою – це прояв ігрової тенденції в розвитку діяльності. Сенс мистецької діяльності для дитини – малювати-грати, а не малювати-зображати, для неї важливий процес діяльності, а результат – тільки необхідність, умова, засіб здійснення гри. Л. Виготський звертав увагу на схожість будь-якого виду творчості з грою. Ця тенденція зберігається впродовж всього дошкільного віку, трансформуючись, органічно вплітаючись у власне мистецьку діяльність, не заважаючи її становленню [1].

Г. Григорчук доводить, що вміння попередньо задумувати образ формується під впливом дорослих у процесі навчання. За умов природного розвитку задуму такий етап може не з'явитися в діяльності дошкільника. Зовні найяскравіше представлений етап одночасного розвитку і виконання задуму. Дитина,

як правило, супроводжує створення малюнка чи казки мовленням, а іноді планує мистецьку діяльність за допомогою мовлення. У діяльності дошкільника є також етап завершення роботи, проте він, як правило, не пов'язаний з доопрацюванням образу. Таким чином, Г. Григорчук підкреслює, що в мистецькій діяльності дітей представлені всі етапи, але вони скорочені в часі, а задум і його реалізація поєднані [3].

У процесі теоретичного аналізу літератури нами було виявлено, що дитяча мистецька діяльність може розвиватися за наявності певних умов. Такі умови Г. Григорчук визначає у своїх працях [3]. Однією з основних умов розвитку творчої особистості дошкільника є широкий підхід до проблеми. Педагог повинен зробити природний процес життя і діяльності дітей творчим, ставити дітей у ситуації не тільки художньої, але і пізнавальної, етичної творчості.

Інша найважливіша умова прояву творчості в мистецькій діяльності – організація цікавого змістовного життя дитини в дошкільній установі і сім'ї; збагачення її яскравими враженнями, забезпечення емоційно-інтелектуального досвіду, який слугуватиме основою для виникнення задумів і буде матеріалом для роботи уяви. Цей досвід створюється всією системою життєдіяльності дитини (спостереження, заняття, ігри, спілкування) і слугує основою для ігор, творчих розповідей, малюнків. Згодом враження, отримані дітьми, є джерелом тем спеціальних занять, присвячених різним видам мистецької діяльності.

Відповідно до цього ми дійшли висновків, що чим більше дорослих людей працює з дітьми, тим більший ступінь взаємодії має бути між ними. Тільки у тому випадку, коли педагоги об'єднані єдиним баченням проблеми, можливе цілісне виховання особистості, повноцінний психічний розвиток дошкільника. Отже, єдина позиція педагогів у розумінні перспектив розвитку дитини і взаємодія між ними – одна з найважливіших умов розвитку дитячої творчості.

Освоєння мистецької діяльності неможливе без спілкування з мистецтвом. За умов правильного впливу дорослих дитина розуміє суть мистецтва, специфіку образотворчо-виразних засобів і їх значення для творчості. На цій основі вона краще розуміє і власну діяльність.

Другою умовою розвитку вмінь мистецької діяльності є *навчання* як організований процес передачі і активного засвоєння дитиною прийомів мистецької діяльності (мотивів, способів дій, складної системи відносин, що характеризують її). Тобто до сфери навчання входять і формування здатності емоційно відгукуватися на явища оточуючого світу, і потреба відображати своє світосприйняття у художній формі, потреба у творчості. Навчання дітей прийомам мистецької діяльності повинно бути орієнтоване на розвиток творчих здібностей. Засвоєння відповідних знань, умінь і навичок під час навчання мистецькій діяльності людей будь-якого віку має бути засобом, а не кінцевою метою.

Підводячи підсумок всьому вище сказаному, можна стверджувати, що при всій схожості продуктів, процеси діяльності дорослих і дітей істотно відрізняються . Результатом творчої діяльності дитини є продукт, значущий для неї самої, а не для суспільства. Також важливо пам'ятати, що педагогові необхідно забезпечувати наявність необхідних умов для розвитку дитячої творчості.

Розвиток здібності до зображення насамперед залежить від виховання спостережливості, вміння бачити особливості навколишніх предметів і явищ, порівнювати їх, виокремлювати характерне. Навчання малюванню повинно здійснюватися педагогом планомірно і систематично. Інакше розвиток здібностей у дітей до образотворчого мистецтва піде випадковими шляхами, і образотворчі здібності дитини можуть залишитися в зачатковому стані.

В. Космінська в своїх працях визначила і розкрила 2 етапи в розвитку образотворчих здібностей:

*1. Дозображувальний період у розвитку здібностей.* Перший етап у розвитку художніх здібностей починається з того моменту, коли до рук дитини вперше потрапляє образотворчий матеріал – папір, олівець тощо. В педагогічній літературі цей період має назву «дозображувального», оскільки тут ще немає зображення предмету і навіть немає задуму і бажання щось зобразити. Цей період відіграє істотну роль: дитина знайомиться з властивостями матеріалів, оволодіває різноманітними рухами руки, необхідними для створення образотворчих форм [4].

Самостійно небагато дітей можуть оволодіти всіма доступними їм рухами і потрібними формами. Вихователь повинен вести дитину від мимовільних рухів до обмеження їх, до зорового контролю, до різноманітності форм руху, потім до усвідомленого використання набутого досвіду в малюнку. Поступово у дитини з'являється вміння зображати предмети, передаючи їх виразний характер. Це свідчить про подальший розвиток здібностей. Діти шляхом асоціацій вчаться знаходити схожість у простих формах і лініях з яким-небудь предметом. Велика роль у цьому процесі належить вихователеві, який, ставлячи питання, допомагає дитині усвідомити зображення.

*2. Образотворчий період у розвитку здібностей.* З появою свідомого зображення предмету починається образотворчий період у розвитку здібностей. Діяльність набуває творчого характеру. Тут можуть бути поставлені завдання систематичного навчання дітей.

Перші зображення предметів у малюнку дуже прості, в них відсутні не тільки деталі, але і частина основних ознак. Пояснюється це тим, що у маленької дитини ще відсутнє аналітико-синтетичне мислення,

а, отже, і чіткість відтворення зорового образу, мало розвинена координація рухів рук, немає ще технічних навичок. У більш старшому віці за умов правильно поставленої виховно-освітньої роботи дитина набуває здатності передавати основні ознаки предмету, дотримуючись характерної для них форми.

У своїх працях Т. Комар охарактеризувала розвиток задуму – мисленнєво створеного плану діяльності у дошкільників. Вона відзначає, що у малюків (2-4 роки) задум складається далеко не відразу. Перші їх малюнки – це дії з олівцем і пензликом, що не переслідують мети створення зображення. З часом дитина починає називати, що вона намалювала, вже по завершенню процесу. Можна сказати, що задум виникає пізніше, при сприйнятті готового зображення. У 3-4 роки у низці випадків задум виникає до створення малюнка, і деякі діти не змінюють свого задуму в процесі зображення.

Вміння задумувати зміст майбутнього зображення і втілювати задум у малюнку формується на основі уявлень про різні предмети і явища, що утворюються в процесі сприйняття, а також на основі оволодіння основними образотворчими рухами руки. Це свідчить про зростання усвідомленого ставлення до образотворчої діяльності, про формування вміння співвідносити бажання із засобами (способами дії), які дозволяють виконати задумане. А це, в свою чергу, веде до подальшого розвитку уяви, творчості і мистецької діяльності в цілому.

До 6 років збагачується сенсорний досвід дітей. Багатшими, різноманітнішими і точнішими стають уявлення про предмети і явища, що їх оточують, посилюється робота уяви. Задуми характеризуються великою різноманітністю, стійкістю. Діти старшого дошкільного віку підходять до створення зображення із попередньо сформованим задумом. Дитина співвідносить його з наявними у досвіді способами зображення і засобами його образного вирішення.

Завдання педагога полягає в тому, щоб допомагати в розвитку цих процесів на кожному етапі, знайти такі методи і засоби, що дозволили б виховати творчу особистість. Важливо усвідомлювати особливості взаємозв'язку навчання і творчості, знаходити такий зміст дитячої образотворчої діяльності і такі методи й прийоми навчання дітей, які б сприяли формуванню творчої уяви вже в дошкільному віці.

Віддаючи належне значенню методів і прийомів навчання, варто відзначити, що особистість педагога відіграє не менш важливу роль у розвитку творчих здібностей дітей, ніж використовувані матеріали і дидактичні технології. Саме педагог створює психологічну атмосферу, яка може надихати учнів або руйнувати їх впевненість у собі, заохочувати або придушувати інтереси, розвивати або гальмувати креативність, стимулювати або стримувати прояви фантазії, полегшувати або утруднювати досягнення успіхів [8, с. 160].

Дослідження Н. Сакуліної показують, що навчання може сприяти набуттю дітьми вмінь мистецької діяльності, забезпечувати становлення і розвиток їх творчого потенціалу. Не засвоївши на заняттях під керівництвом педагогів необхідних для зображення знань, умінь і навичок, не отримавши достатньо виразних уявлень про те, що зображується, дитина відчуває себе безпорадною, змушеною малювати не те, що задумала, а те, що виходить. Це призводить до скутості, незадоволеності. Навчання і самостійна художньо-мистецька діяльність дітей органічно взаємопов'язані, впливають і підтримують одне одного.

Але не варто забувати, що творчість не повинна зводитися тільки до навчання необхідних навичок. О. Флеріна свого часу дала дуже точне формулювання співвідношення навчання і творчості: в кожному занятті навчального характеру має бути місце творчості, а в кожному творчому занятті – елементи навчання. Справа полягає в умінні педагога цілеспрямовано організовувати пізнавальну діяльність, ускладнювати її характер, спонукаючи дитину до самостійності і творчості. Тому не варто зводити розуміння навчання до способу вирішення вузького кола завдань (формування знань і вмінь) [5].

Розглянемо ще один з напрямів мистецької діяльності дітей-дошкільнят – створення казки. Дослідження з проблеми сприйняття літературного твору в єдності його змісту і художньої форми переконують у необхідності цілеспрямованого керівництва цим процесом.

Залежність творчої уяви особистості від багатства і різноманітності її досвіду як матеріалу для фантазії пояснює бідність і нестійкість уяви дитини в порівнянні з уявою дорослого (П. Блонський, Л. Виготський, С. Рубінштейн) і ставить під сумнів позицію деяких зарубіжних дослідників (Д. Дьюї, В. Штерн). Можливість «польоту» дитячої фантазії пояснюється тим, що дитина в пізнанні навколишнього світу не враховує його закономірностей.

Основна лінія розвитку уяви в дошкільному дитинстві – розвиток продуктивної уяви, спрямованої на вирішення завдань, що виникають перед дитиною. О. Дяченко вказує на співіснування в розвитку дитини двох видів уяви: «емоційної» (афективної), спрямованої на регуляцію образу «Я», і «пізнавальної», спрямованої на пізнання навколишньої дійсності. Ці види уяви знаходять своє відображення в словесній творчості дітей. Так, «емоційна» уява проявляється в оповіданнях-фантазіях про свої перемоги над казковими героями, історіях про поганого хлопчика, який замість дитини робить усі витівки, покликаних захистити особистість дитини від негативних переживань і внутрішніх конфліктів.

Процес роботи творчої уяви містить низку етапів:

- накопичення матеріалу для майбутньої творчості;
- переробка матеріалу (завдяки дисоціації і асоціації сприйнятих вражень);
- комбінація окремих образів, побудова складної картини;
- «кристалізація», тобто перехід уяви в дійсність у вигляді матеріального втілення [7].

Серед чинників, що визначають діяльність уяви, виокремлюють: досвід; потреби й інтереси, в яких ці потреби виражаються; комбінаторні здібності; технічні вміння і традиції довкілля, тобто зразки творчості, що впливають на людину.

Поява до чотирьох-п'яти років, так званого, ступінчастого планування в уяві приводить дітей до можливості спрямованої словесної творчості, коли дитина вигадує казку, називаючи події одну за одною, або модифікує змістові фрагменти знайомої казки. Розвиток «пізнавальної» уяви дозволяє в старшому дошкільному віці не лише передавати перероблені враження, але й шукати прийоми втілення власних задумів.

Оригінальна продукція, отримана в результаті роботи уяви, є показником міри її розвиненості. Розкриттю початкових форм творчої уяви дошкільнят на основі вивчення їх словесної творчості присвячено дослідження Д. Богоявленської. Творча уява дітей, на її думку, має активний відтворюючий характер з наявністю деякої здатності свідомого перетворення і комбінування отриманих раніше уявлень. Недосконаліть і слабкість цих процесів, бідність запасу уявлень обумовлюють використання поняття «первинні форми творчої уяви» стосовно дітей дошкільного віку. Розглядаючи питання про типи побудови дітьми творів на вільну тему, дослідник визначає три групи дитячих казок за характером змісту:

1. Казки з натури, зміст яких складає просте відтворення дітьми в мовній формі життя дітей у дитячому садку і вдома.

2. Казки з реальним змістом: при складанні таких казок діти вибірково використовують свої знання про реальну дійсність, отримані ними як безпосереднім шляхом, так і через словесне пізнання.

3. Казки з фантастичним змістом, які діти складають шляхом комбінування фантастичних образів зі знайомих їм казок з уявленнями про реальне життя.

Прояви елементарної творчості старших дошкільнят виражаються в можливості підпорядковувати певній темі потік відтворених уявлень, перетворювати запозичені казкові образи шляхом приєднання до них нових якостей, вносити зміни в сюжет почутих раніше казок і оповідань за допомогою введення нових образів. Д. Богоявленська вказує на важливу роль народної казки в розвитку творчої уяви дітей. Такої ж думки дотримується Г. Кирилова, яка вивчала прояви реалістичних тенденцій в уяві семирічних дітей на матеріалі образотворчої діяльності. За твердженням дослідника, досвід сприйняття казок дає можливість дошкільнятам застосовувати різні прийоми створення нереальних ситуацій.

Проблема формування уяви у дітей в сучасній науці може бути представлена двома підходами. Згідно з першим, синкретичним, уява є цілісним утворенням, тому основним завданням є не тренування окремих його складових, а створення умов для прояву творчості, з пасивною роллю дорослого. На думку американського психолога Дж. Сміта, такими умовами стануть:

- фізичні, тобто наявність матеріалів для творчості і можливість з ними працювати;
- соціально-емоційні, тобто створення дорослими у дитини почуття зовнішньої безпеки, відсутність страху отримати негативну оцінку;
- психологічні, тобто відчуття внутрішньої безпеки, розкутості, свободи завдяки підтримці дорослих;
- інтелектуальні, які знаходять відображення в рішенні творчих завдань.

Другого підходу дотримуються вітчизняні дослідники (О. Дяченко, О. Кравцова, Г. Люблінська та ін.), які вважають необхідною умовою формування уяви цілеспрямований вплив на її становлення, використання різних стратегій її розвитку. Важливою умовою стає організація спільної діяльності з повноправною участю дорослого і дітей. Характер керівництва процесом формування уяви визначається віковими особливостями дітей. О. Кравцова вказує на важливість використання наочного матеріалу в молодшому віці, звернення до минулого досвіду в середньому віці і опертя на внутрішню позицію у старших дошкільнят [4]. Вибір ефективної педагогічної дії має бути обумовлений психологічними закономірностями розвитку дитини.

Отже, розвиваючи вміння дитячої мистецької діяльності, необхідно враховувати її об'єктивні особливості, зокрема послідовність і своєрідність етапів творчого процесу. В мистецькій діяльності дітей представлені всі етапи, але вони скорочені в часі, а задум і його реалізація об’єднані.

Педагог повинен допомагати в розвитку здібностей і задуму відповідно до необхідних умов розвитку вмінь дитячої мистецької діяльності, не обмежуючи уяви дитини, тобто він повинен знайти оптимальне співвідношення творчості і навчання на заняттях. Знання і вміння повинні стати засобом прояву творчості.

## Література

1. Алексеева С. К. Динамика развития детского словесного творчества // Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Просвещение, 1992. – 209 с.
2. Бровчак Л. С. Складові організаторських здібностей майбутнього вчителя / Л. С. Бровчак// Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 38/ Редкол.: В. І. Шахов та ін. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2012. – С.134-138.
3. Григорчук Г. Г. Розвиток дошкільника в образотворчій діяльності: Навчальний посібник / Г. Г. Григорчук. – К. : Вища школа, 2009. – 126 с.
4. Кравцова Е. Е. Развитие воображения / Е. Е. Кравцова // Дошкольное воспитание. – 1999. – №12. – С. 37-41.
5. Космінська В. Б. Теорія і методика образотворчої діяльності у дитячому садку: Навчальний посібник / В. Б. Космінська. – К. : Просвіта, 2007. – 204 с.
6. Флерина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е. А. Флерина. – М., 2001. – 334 с.
7. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-ге вид. випр. і доп. / І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192.
8. Холковська І.Л. Особистісно-професійна готовність педагога до роботи з обдарованими дітьми / І. Л. Холковська, В. М. Галузяк // Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами: Збірник матеріалів ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Вінниця: Меркьюрі-Поділля, 2018. – С. 158-162.

## References

1. Alekseeva S. K. Dinamika razvitiya detskogo slovesnogo tvorchestva // Hudozhestvennoe tvorchestvo i rebenok / Pod red. N. A. Vetluginoj. – M. : Prosveshchenie, 1992. – 209 s.
2. Brovchak L. S. Skladovi orhanizatorskykh zdibnostei maibutnoho vchytelia / L. S. Brovchak// Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 38/ Redkol.: V. I. Shakhov ta in. – Vinnytsia: TOV Nilan LTD, 2012. – S.134-138.
3. Hryhorchuk H. H. Rozvytok doshkilnyka v obrazotvorchii diialnosti: Navchalnyi posibnyk / H. H. Hryhorchuk. – K. : Vyshcha shkola, 2009. – 126 s.
4. Kravcova E. E. Razvitie voobrazheniya / E. E. Kravcova // Doshkol'noe vospitanie. – 1999. – №12. – S. 37-41.
5. Kosminska V. B. Teoriia i metodyka obrazotvorchoi diialnosti u dytiachomu sadku: Navchalnyi posibnyk / V. B. Kosminska. – K. : Prosvita, 2007. – 204 s.
6. Flerina E. A. Ehsteticheskoe vospitanie doshkol'nika / E. A. Flerina. – M., 2001. – 334 s.
7. Kholkovska I.L. Metodyka vykhovnoi roboty. – 2-he vyd. vypr. i dop. / I.L. Kholkovska. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2016. – 192.
8. Kholkovska I.L. Osobystisno-profesiina hotovnist pedahoha do roboty z obdarovanymy ditmy / I. L. Kholkovska, V. M. Haluziak // Inkliuzyvna osvita yak indyvidualna traiektoriia osobystisnoho zrostannia dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: Zbirnyk materialiv II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu. – Vinnytsia: Merkiuri-Podillia, 2018. – S. 158-162.


**УДК 37(477)(09)**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-55-59**

## ВИХОВНА СИСТЕМА ШКОЛИ: СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК

**М. І. Гагарін**

**orcid.org/0000-0002-4773-3303**

*В статті висвітлено сутність понять «система», «виховна система», «етапи розвитку виховної системи», «критерії ефективності виховної системи; проаналізовано структуру та особливості, що забезпечують вплив на особистість. Метою статті є розкриття сутності етапів становлення і розвитку виховної системи та критеріїв ефективності її функціонування. Зроблено висновки, що феномен виховної системи школи є складним та багатогранним явищем, а створення в кожному закладі освіти власної гуманістичної виховної системи уможливлює розв'язання проблеми розвитку особистості учня. Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі створення виховної системи школи. До перспективних напрямів досліджень даної проблеми належить, зокрема, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, сучасних теоретико-методологічних підходів до проектування виховної системи школи.*

***Ключові слова**: виховання, система, виховна система, виховна система школи, потенціал виховної системи, етапи розвитку виховної системи, критерії ефективності виховної системи, структура виховної системи, гуманістична виховна система.*

**© М. І. Гагарін**

## EDUCATIONAL SYSTEMS OF SCHOOL: FORMATION AND DEVELOPMENT

**M. Gagarin**

*In the article the essence of the concept «system», «educational system», «stages of development of the educational system», «performance criteria of the educational system» is highlighted; analyzes different scholarly perspectives of determination of its structure and peculiarities, which provide its effective influence on the personality, as well as components (educational aim, goals, objectives, subjects, activities and communication, relations, interaction, living space), and the relations between them. The purpose of the article is to reveal the essence of the stages of the formation and development of the educational system and the criteria for its effectiveness. The article focused on the consideration of the stages of the development system and the relationship between them. The importance of such an approach as a systematic approach in education had been proved. There is a necessity to use the potential of the educational system in terms of self-realization of the personality. The research materials can be used in the process of school educational system formation.*

*The article stresses the importance of psychological, educational and social factors that determine the specificity and originality of the creation of the school educational system and its operation. It is concluded that the phenomenon of the educational system of the school is a complex and multifaceted phenomenon, and the creation in each institution of general secondary education of its own humanistic educational system makes it possible to solve the problem of comprehensive development of the pupil's personality. The promising directions of the research include the study of national and international experience, modern theoretical and methodological approaches to school educational system designing.*

***Key words**: education, system, educational system, school educational system, the potential of the educational system of school, the potential of the educational system, stages of the development of the educational system, performance criteria of the educational system, the structure of the educational system, humanistic educational system.*

Організація виховного процесу в умовах сучасного закладу освіти актуалізує потребу переосмислення виховної концепції, створення продуктивної виховної системи, спрямованої на плекання компетентної, конкурентоздатної особистості, яка вміє творчо розв'язувати проблеми, прагне змінити на краще своє життя та життя всієї країни. Однак, багатоаспектність і складність трактування понять «система», «виховна система», «етапи розвитку виховної системи», необхідність впровадження системного підходу у вихованні потребують дослідницької уваги. Складність дослідження цієї проблематики полягає ще й у тому, що на думку А. Мудрика на сьогодні в реальності існують:

- виховні системи (школи, в яких цілісно вирішуються завдання освіти, виховання, організації соціального досвіду та індивідуальної допомоги юній особистості);
- виховні несистеми (школи, в яких процеси навчання, освіти, виховання, організації соціального досвіду та індивідуальної підтримки розрізненні та не утворюють єдності);
- невиховні системи (наприклад, школи дидактичні системи, зосереджені лише на завданнях навчання, освіти);
- невиховні несистеми (школи, в яких всі складові виховання – освіта, навчання, організація соціального досвіду, індивідуальна допомога – розрізненні та фрагментарні) [6].

Дослідження системного підходу у вихованні, проблематики становлення та розвитку виховних систем здійснювали І. Єрмаков, В. Кабуш, В. Караковський, Х. Лийметс, Л. Новикова, Н. Селіванова, Г. Сорока, Є. Степанов та ін. [2; 3; 4; 7].

Так, загальна характеристика виховних систем в діалектичному вимірі, структура, функції та педагогічна доцільність висвітлена в науковій спадщині Л. Новикової, Н. Селіванової, Г. Сороки та ін.

Необхідність побудови гуманістичної виховної системи, зокрема, на засадах базових потреб особистості, відстоюють В. Кабуш, В. Караковський, В. Созонов та ін.

В працях І. Єрмакова, В. Караковського розглядаються особливості ефективного управління розвитком виховної системи закладу освіти [2; 4].

Водночас, потребують дослідження особливості становлення та розвитку виховної системи на різних етапах, визначення критеріїв ефективності її функціонування.

**Метою статті** є розкриття сутності етапів становлення і розвитку виховної системи школи та критеріїв її ефективності.

Актуальною нині є точка зору основоположника загальної теорії систем (General System Theory) Людвіга фон Берталанфі – «системи всюди і існує глибинна спільність їх поведінки... в останні десятиліття «система» стала ключовим поняттям в науковому дослідженні» [8, с. 134]. Науковець визначав систему як сукупність взаємодіючих елементів, що знаходяться у певних відносинах один з одним та середовищем [8].

Як стверджував А. Макаренко, жодний засіб не можна вважати гарним чи поганим, якщо він розглядається окремо від інших засобів, комплексу педагогічних впливів, системи – «…не прийом, не метод, не засіб, якими б привабливими вони не видавались, а система є ключовим поняттям у педагогіці майбутнього» [5, с. 375–376].

В сучасних дослідженнях існує низка дефініцій, за допомогою яких дослідники намагалися відобразити сутність такого явища, як виховна система. Але, – як зауважує Г. Сорока, – … в різних тлумаченнях поняття виділяються одна чи кілька найбільш істотних, з погляду дослідника, сторін виховної системи, однак, необхідно дати повну сутнісну характеристику цього складного феномену [1].

Виховну систему школи визначаємо як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, цілі, завдання, суб'єкти, діяльність і спілкування, взаємини, взаємодія, життєвий простір), яка становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення.

Для побудови виховної системи необхідно, насамперед, сукупність цілей, що усвідомлені та сприйняті педагогічним колективом. Досить часто педагогічні колективи визначають, *що* вони збираються створювати і *як* це зробити, але найважливішим є питання *заради чого* створюється виховна система. Усвідомлення системи як *засобу досягнення мети* дає відповідь на запитання для чого потрібна система; орієнтує, що включати в склад системи, які властивості об'єктів будуть використані для досягнення мети.

Не викликає сумнівів точка зору науковців, про те, що яку особистість ми хочемо виховати, таку систему й необхідно створювати. У створенні виховної системи, досягненні її цілей визначальну роль здійснює ядро виховної системи – єдиний виховний колектив (педагоги, учні, дорослі). Передумовами об'єднання колективу виступає єдність цілей, включення в спільну діяльність, гуманні стосунки всередині колективу. До шляхів створення колективу належать:

- формування ініціативних груп по моделюванню виховної системи, котрі забезпечують бачення сьогодення і майбутнього стану закладу освіти, його виховної системи;
- ознайомлення педагогів з теорією і практикою створення виховних систем, теоретичними і методичними основами проектування образу випускника закладу освіти;
- вихід на колективи педагогів, батьків (обговорення розробок моделей і програм побудови виховної системи);
- включення учнів в розробку моделі виховної системи, способу школи і випускника;
- діагностику стану і результативності освітнього процесу, аналіз умов розвитку особистості школяра, визначення виховного потенціалу навколишнього середовища і способів його реалізації;
- створення ініціативної групи з числа вчителів, батьків і учнів, здатної систематизувати і узагальнити інформацію та пропозиції.

На наш погляд, виховна система школи за характером взаємин системи і середовища є відкритою, адже наявне освоєння суб'єктами системи соціального, предметного і природного середовища, що забезпечує ефективний виховний вплив на особистість.

Під *структурою системи* розуміють її стійку впорядкованість та зв'язки між елементами і підсистемами. *Підсистемою* називають сукупність елементів, які об'єднані єдиним процесом функціонування та реалізують певну операцію, що необхідна для досягнення поставленої перед системою в цілому мети.

Запропонована Є. Степановим структура виховної системи містить такі компоненти:

- індивідно-груповий (адміністрація, учителі, учні і співробітники освітньої установи);
- ціннісно-орієнтаційний (цінності колективу дітей і дорослих);
- функціонально-діяльнісний (системостворювальний вид діяльності, форми та методи організації спільної діяльності і спілкування, основні функції виховної системи, управління і самоуправління виховної системи);
- комунікативний (взаємини в суспільстві дітей і дорослих, внутрішні й зовнішні зв'язки виховної системи);
- діагностико-результативний (критерії та показники ефективності виховної системи, форми, методи та прийоми вивчення, аналізу й оцінки функціонування виховної системи) [7].

Аналіз поглядів науковців засвідчив, що найбільш узагальнена структура виховної системи школи така: мета, виражена у вихідній концепції (тобто сукупність ідей, для реалізації яких система створюється); діяльність і спілкування, що забезпечують її реалізацію, суб'єкти діяльності, які її організовують і приймають в ній участь; відносини суб'єктів діяльності, які інтегрують суб'єктів у спільноту; середовище системи, що освоєне суб'єктом; управління, що забезпечує інтеграцію компонентів у цілісну систему і розвиток системи.

Науковець А. Сидоркін визначає *педагогічні умови,* за яких керування процесом розвитку виховної системи освітньої установи стає найбільш ефективним:

- в ідеологію системи із самого початку закладені ідеї свободи вибору, особистої гідності, взаємної відповідальності і терпимості;

- суб'єкт керування розвитком орієнтується на критерії педагогічно доцільного розвитку системи (самопочуття дитини, його особистісний ріст), а не розвитку взагалі;
- керування розвитком системи здійснюється безупинно, якісно змінюючись від етапу до етапу;
- носієм випереджальних ситуацій є, насамперед, педагогічний колектив;
- учні відчувають себе творцями системи;
- відсутнє прагнення охопити всі ситуації шкільного життя однією ідеєю, правилом, нормою [1].

Загалом, дослідники виокремлює наступні етапи в розвитку виховної системи: становлення, стабільного розвитку, кризового періоду, оновлення системи чи її відмирання. Етапи становлення та розвитку виховної системи співвідносяться з стадіями розвитку учнівського колективу. Вивчення досвіду роботи шкіл, аналіз праць науковців дає змогу схарактеризувати етапи розвитку виховної системи, їх сутність.

На першому етапі – становлення системи – формулюється мета виховної системи, визначаються цілі та орієнтири в організації виховного процесу. Розробляється теоретична концепція, моделюється структура виховної системи, встановлюються зв'язки між компонентами. Відбувається оцінювання пройденого шляху, перегляд педагогічних позицій, головна мета формування колективу однодумців на основі нового педагогічного мислення, започаткування традицій, правил життя, стилів спілкування. Основними методами становлення виховної системи на даному етапі є методи переконання, вимоги, перспективи. Взаємодія з середовищем здійснюється стихійно, в цілому система характеризується розрізненістю, автономністю діяльності її компонентів, може виникати тимчасова дисгармонія.

Другий етап передбачає відпрацювання структури системи, розвитку колективу, органів самоуправління; визначення системоутворюючих видів діяльності, розвивається ініціатива і самостійність, пріоритетні напрями функціонування системи; відпрацьовуються найбільш ефективні форми і методи виховання. Основними методами розвитку системи є метод досвіду суспільної поведінки, організації різносторонньої діяльності, стимулювання і мотивації діяльності та поведінки. Важливим є узгодженість темпів розвитку учнівського та педагогічного колективів. Школа прагне зайняти позицію референтної групи для учнів

Третій етап – остаточне формування системи, шкільний колектив як об'єднання дітей та дорослих має спільну мету, діяльність, співпрацю. Посилюється увага колективу до кожної особистості. Відбувається інтеграція навчально-пізнавальної та позаурочної виховної діяльності. Актуальними є методи самовиховання та перевиховання, саморозвитку, самооцінки. Здійснюється акумулювання традицій та їх передача від покоління до покоління, загальна «педагогізація» навколишнього середовища. У членів учнівського та педагогічного колективів сформоване «почуття школи». На даному етапі виховна система вирішує завдання формування вільної, гуманної, творчої особистості.

Четвертий етап характеризується оновленням та перебудовою системи, що може здійснюватись революційним чи еволюційним шляхом; можливий кризовий період розвитку виховної системи обумовлений, зокрема, втомою в колективі, зниженням рівня творчої активності, незадоволеністю основними видами діяльності, недостатністю новизни у життєдіяльності системи; для збереження системи необхідно ускладнювати завдання, розширювати зміст провідної діяльності колективу, її змісту та методів, з урахуванням соціальної ситуації. Оновлення системи відбувається на основі створення інноваційних умов для діяльності, творчості, зміни лідерів, удосконалення управління шляхом демократизації та гуманізації.

Кризовий період розвитку системи може спричинити:

- зміну провідних видів діяльності, що сприяє поновленню цілісності системо-утворюючих зв'язків;
- виникнення на базі попередньої системи нової системи, що зберігає окремі цінності та традиції старої системи;
- зникнення системи, відсутність нового витку розвитку, руйнування основних системо-утворюючих зв'язків та форм.

На думку В. Караковського, виховна система школи має бути спеціальною та основною метою педагогічного колективу. Створення виховної системи потребує вивчення виховного потенціалу школи, сім'ї, соціуму.

Ми погоджуємося з думкою В. Кабуша, що виховна система має бути лише гуманістичною. Всі її елементи мають бути наповнені гуманістичними ідеями і тим самим сприяти оптимізації комплексу умов, форм, методів і засобів виховання, взаємодії всіх її учасників [3].

Для діагностики ефективності виховної системи науковці використовують такі групи критеріїв: «критерії факту» та «критерії якості». Критерії першої групи дають відповідь на запитання, чи існує в школі виховна система, а критерії другої групи характеризують рівень розвитку виховної системи та її функціонування.

До показників «критеріїв факту» належать:

- впорядкованість життєдіяльності школи (відповідність змісту, характеру виховної діяльності можливостям та умовам школи);
- скоординованість всіх виховних справ, їх педагогічна доцільність і необхідність;
- узгодженість планів і дій структурних підрозділів;
- зв'язок навчальної та позанавчальної діяльності учнів і вчителів;
- чіткий ритм і раціональна організація шкільного життя.
- наявність сформованого єдиного шкільного колективу, стійкі міжособистісні зв'язки та спілкування, дотримання шкільних звичок, правил, законів, традицій.
- інтегрованість виховних впливів у комплекси, концентрація педагогічних зусиль.

Показниками критеріїв якості є:

- ступінь наближеності системи до поставлених цілей;
- реалізація педагогічної концепції, що лежить в основі виховної системи;
- загальний психологічний клімат школи, стиль спілкування та стосунків у ній;
- самопочуття особистості учня та вчителя, їх соціальна захищеність і комфорт;
- професіоналізм і педагогічна культура вчителя;
- рівень вихованості та ціннісні орієнтири учнів, насамперед, випускників [4].

Звісно, критерії можуть видозмінюватись залежно від специфіки конкретної виховної системи школи.

На наш погляд, не зважаючи на ідентичність етапів становлення та розвитку виховних систем, конкретна цілісна виховна система вирізняється своєрідністю та специфікою, єдністю загального і особливого, одиничного; чимось особливим, притаманним окремій школі (умови, традиції, рівень вихованості учнів, потенціал педагогічного колективу, матеріальна база, середовище та ін.). Провідною педагогічною ідеєю *виховної системи* визначаємо орієнтацію на особистість учня, гуманне ставлення, створення умов для повноцінного розвитку особистості. Виховну систему не можна «запозичити» та «відтворити» в іншому закладі освіти; вона може бути створена лише за певних умов і розвиватись за індивідуальною траєкторією. Цілеспрямоване формування виховної системи потребує активності та узгодженості діяльності всіх членів шкільного колективу.

До перспективних напрямів подальших досліджень належить, зокрема, вивчення потенціалу моделювання та проектування виховних систем закладів освіти на сучасному етапі.

## Література

1. Виховні системи навчальних закладів: теорія та практика / Укладач О. Є. Гречаник. – Х. : Вид. група «Основа», 2014. – 224 с.
2. Єрмаков І. Г. Виховання життєтворчості : моделі виховних систем / І. Г. Єрмаков. – Х. : Видав. група «Основа», – 2006. – 224 с.
3. Кабуш В. Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика / В. Т. Кабуш. – Минск, 2001. – 332 с.
4. Караковский В. А. Воспитание для всех / В. А. Караковский. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.
5. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу // Твори в 7 т., Т.5. / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1954. – 382 с.
6. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
7. Степанов Е. Н. Педагогу о воспитательной системе школы и класса: Учебно-методическое пособие / Е. Н. Степанов – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 224 с.
8. Bertalanffy L. von. An Outline of the General System Theory // British Journal for the Philosophy of Science. – 1950. – Vol.1. № 2. – P. 134-165.

## References

1. Vykhovni systemy navchalnykh zakladiv: teoriia ta praktyka / Ukladach O. Ye. Hrechanyk. – Kh. : Vyd. hrupa «Osnova», 2014. – 224 s.
2. Yermakov I. H. Vykhovannia zhyttietvorchosti : modeli vykhovnykh system / I. H. Yermakov. – Kh. : Vydav. hrupa «Osnova», – 2006. – 224 s.
3. Kabush V. T. Gumanisticheskaya vospitatel'naya sistema: teoriya i praktika / V. T. Kabush. – Minsk, 2001. – 332 s.
4. Karakovskij V. A. Vospitanie dlya vsekh / V. A. Karakovskij. – M. : NII shkol'nyh tekhnologij, 2008. – 240 s.
5. Makarenko A. S. Metodyka orhanizatsii vykhovnoho protsesu // Tvory v 7 t., T.5. / A. S. Makarenko. – K. : Rad. shkola, 1954. – 382 s.
6. Mudrik A. V. Social'naya pedagogika: Ucheb. dlya stud. ped. vuzov / Pod red. V. A. Slastenina. – 3-e izd., ispr. i dop. – M. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000. – 200 s.
7. Stepanov E. N. Pedagogu o vospitatel'noj sisteme shkoly i klassa: Uchebno-metodicheskoe posobie / E. N. Stepanov – M. : TC Sfera, 2008. – 224 s.
8. Bertalanffy L. von. An Outline of the General System Theory // British Journal for the Philosophy of Science. – 1950. – Vol.1. № 2. – P. 134-165.

**УДК 378.014.553: [316:005.336.2]**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-60-64**

# СУБ'ЄКТНА ВКЛЮЧЕНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

**О. С. Московчук**

*У статті розкрито сутнісну характеристику поняття суб'єктної включеності студентів у процес формування їх соціальної компетентності як здатності до усвідомлених, цілеспрямованих, активних дій. Встановлено, що суб'єктність як інтегральна професійно важлива якість особистості виявляється в прагненні до самовизначення, саморегуляції та самовдосконалення у професійно-педагогічній діяльності. Визначено прояви суб'єктної включеності через внутрішній план дій студента і здатність розвитку. Проаналізовано етапи розвитку суб'єктності студентів, виокремлено форми соціалізації, що можуть бути реалізовані як в умовах стихійного впливу різних, часом різноспрямованих обставин життя, так і при цілеспрямованому формуванні особистості відповідно до прийнятого ідеалу. Охарактеризовано страти суб'єктної включеності студентів. Визначено рівні суб'єктності студентів, які обумовлюють варіативність їх діяльності у студентському самоврядуванні, що варіюються на основі гнучкого врахування здібностей і здатностей студентів.*

***Ключові слова:*** *суб'єктність, студент-майбутній учитель, соціалізація особистості, етапи розвитку суб'єктності, рівні розвитку суб'єктності.*

# SUBJECTIVE INCLUSION OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDENT SELF-GOVERNMENT

**O. Moskovchuk**

*In the article the essential characteristic of the concept of subject inclusion of students in the process of formation of their social competence, as ability to conscious, purposeful, active actions is disclosed. There has been established that subjectivity of a teacher as an integral professionally important quality of a personality is realized through the intention of self-identity, self-determination, self-regulation and self-perfection in the process of professional pedagogical activity. The manifestation of subjective inclusion through the student's inner plan of action and the ability to develop is determined. The stages of development of student subjectivity are analyzed, forms of socialization are distinguished, which can take place both in the conditions of spontaneous influence on it of different, sometimes divergent circumstances of life, and with the intentional formation of the individual in accordance with the adopted ideal. The executions of subject inclusion of students are distinguished and characterized. The levels of subjectivity of students are determined, which determine the variability of their activities in student self-government, which varies based on the flexible consideration of students' abilities and abilities. The technology of the development of subjectivity in the process of formation of social competence of future teachers is offered. There has been specified the notion of a future teacher subjectivity by taking into account the peculiarities of his subject activity realization under the conditions of educational professional activity. The analysis of teacher's subjectivity as the necessary substantive-content characteristic of his professional position is carried out. It has been established that the subject position is the basis of student's professional formation because it orients their personality towards professional and creative self-development and self- actualization. The emphasis has been made on the formation of professional subjective position as an objective of students` professional development which enables directing the pedagogical process towards training a creative personality, a professional.*

***Key words:*** *subjectivity, student as a future teacher, socialization of personality, stages of development of subjectivity, levels of development of subjectivity.*

Становлення і розвиток суб'єктності студента-майбутнього вчителя важливі як у контексті включеності його в освітній процес закладу вищої освіти, що забезпечує активне творче ставлення до оволодіння професійно важливими знаннями і вміннями, так і щодо реалізації завдань особистісного і професійного саморозвитку [3]. Вимоги, що висуваються сучасним суспільством до майбутнього вчителя обумовлюють важливість таких особистісних якостей, як суб'єктність, здатність знаходити сенс в отриманих знаннях, вміннях, навичках і усвідомлено включатися у професійно-особистісний розвиток і саморозвиток.

Проблема суб'єктності в сучасних дослідженнях пов'язується з наділенням людини якостями бути активною, самостійною, здатною до здійснення специфічно людських форм життєдіяльності. У широкому сенсі суб'єкт розглядається як творець власного життя, розпорядник душевних і тілесних сил, здатний перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, критично ставитись до самого себе, оцінювати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати її прийоми.

**© О. С. Московчук**

**Мета статті:** визначити сутнісну характеристику поняття суб'єктної включеності студентів у процес діяльності студентського самоврядування.

Варто зазначити, що соціалізація відбувається протягом усього життя людини у взаємодії з навколишнім середовищем, результатом якої є засвоєння соціального досвіду, активна реалізація особистості, що змінює відповідно до своїх завдань життєві обставини. Соціалізація здійснюється за допомогою спілкування, а також шляхом ідентифікації людини з суспільством і відокремленням особистості в ньому [1, с. 56].

Психолого-педагогічний погляд на соціалізацію дозволяє розкрити змістовий аспект цього процесу, обґрунтувати дію механізмів, пов'язаних з умовами соціалізації (середа, простір), і позицією особистості (активність, пасивність, пристосування), підкреслюючи демократичний характер соціалізації як педагогічного феномена. Так, соціалізація особистості є, з одного боку, засвоєнням людиною цінностей, норм, установок, зразків поведінки, прийнятих у даному суспільстві, соціальній спільноті, групі, і відтворення соціальних зв'язків і соціального досвіду, в ході якого відбувається становлення особистості. З іншого боку, в контексті формування та розвитку особистості на перший план висуваються власна активність суб'єкта соціалізації, включення молоді в життя спільноти на демократичних принципах спільної діяльності в освітньому середовищі, розширення впливу сукупності умов, в яких живе і розвивається людина, а також саморозвиток, самореалізація в тому суспільстві, до якого вона належить. Варто підкреслити активний характер соціалізації людини, під час якої вона не тільки засвоює соціальний досвід, а й повноцінно реалізує себе, впливаючи, в тому числі, і на життєві обставини [5, с. 157].

У психолого-педагогічній літературі студентська молодь потрактовується як певна спільнота, а не випадкове скупчення людей молодого віку. Важливим є визнання соціальної цінності студентів та форм їх соціокультурного побутування. Встановлення соціально-суб'єктних характеристик студентів передбачає дослідження їх соціальної ідентичності і способів та результатів соціального конструювання реальності [5, с. 158]. Вихідним поняттям, таким чином, є соціальна суб'єктність. Під соціальною суб'єктністю розуміється здатність суспільства, соціальних груп, людини виступати активним початком, творцем соціальної реальності. Ця активність проявляється у відтворенні та оновленні суспільних відносин, у соціальному конструюванні і проектуванні реальності, включаючи її ціннісно-нормативну сферу, в різних формах соціальної діяльності. Вона знаходить відображення і закріплюється різними формами соціальної ідентифікації [1; 7].

Важливим для розуміння сутності суб'єктної включеності є положення про те, що суб'єктність і генетично, і системно не може бути виявлена і інтерпретована поза об'єктивними обставинами. Але для студентів специфічним є саме те, що інтеріоризація ними об'єктивних умов життєдіяльності стає способом набуття соціальної суб'єктності. Таким чином, весь процес соціалізації може бути успішно представлений через ставлення студентів до засвоюваної ними соціальної суб'єктності, в якій знайдуть відображення і її інституційна характеристика, і межі легітимності дій. У той же час не буде втрачений найважливіший суб'єктний інструмент всього процесу соціалізації – ідентифікація. В такому випадку перехідний характер діяльності студентів, на який звертають увагу всі дослідники, може бути, по-перше, пов'язаний з соціальними обставинами (оволодіння все більшою мірою соціальної суб'єктності, рух від переважно об'єктних до переважно суб'єктних стратегій життєздійснення), а, по-друге, самореалізація відбувається не тільки на рівні принципів, а й на рівні стратегій життя. Логічно визнати, що оскільки об'єктом набуття якості є соціальна суб'єктність, то її міра і виступить сутнісним показником формування позиції студентів [2, с. 189]. Аналогом цього поняття виступає юридичне поняття правосуб'єктності, яке визначає здатність осіб бути носіями юридичних прав і обов'язків. Правосуб'єктність поділяється на правоздатність (тобто здатність володіння правами і несення обов'язків) і дієздатність (тобто здатність до самостійного здійснення прав і обов'язків). Звісно, що таке трактування правосуб'єктності як можна краще відповідає уявленню про соціальну суб'єктність, яка – за аналогією – може бути розглянута в єдності двох сторін: володіння суб'єктом соціально зумовленими можливостями до соціальної діяльності і здатності до її самостійного здійснення, і головне, має вирішальний вплив на соціальну ідентифікацію самих студентів [5, с. 160].

Аналіз професійно-суб'єктної складової позиції майбутнього педагога відносно загального процесу його особистісно-професійного становлення дозволяє розглядати її як: фактор особистісно-професійного становлення, оскільки вона ініціює перебіг цього процесу; показник особистісно-професійного становлення, тому що фіксує і відображає якість особистісно-професійного становлення у певний відрізок часу; характеристику ступеня особистісної, суб'єктної включеності студента в процес власного особистісно-професійного становлення, визначаючи тим самим глибинний, внутрішній рівень процесів, що відбуваються зі студентом [6, с. 324].

Як показує аналіз наукової літератури і практики, питання забезпечення суб'єктної включеності студентів вивчалися дослідниками в контексті вирішення інших проблем, пов'язаних: з розумінням розвитку особистості як суб'єкта діяльності (С. Рубінштейн); з суб'єктністю у контексті особистісної

свободи (Г. Балл), з диференціацією суб'єктів діяльності (О. Осницький), з питаннями мотиваційної включеності студентів у навчальну діяльність (Є. Ільїн, Л. Стародубцева). Однак, поняття «суб'єктна включеність» ще не знайшло належного застосування в педагогічних дослідженнях, присвячених становленню професійно значущих особистісних якостей студентів. Аналіз спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що суб'єктна включеність розглядається як складне педагогічне явище динамічного характеру, сутність якого полягає в позитивному зосередженні свідомості студентів як суб'єктів виховної діяльності на саморозвитку професійно значущих особистісних якостей [2; 3; 4; 5; 6].

Аналіз стану проблеми ефективності формування та розвитку професійно значущих особистісних якостей свідчить про існування низки протиріч: між наявністю в сучасній педагогічній науці теоретичних положень, які обґрунтовують продуктивні підходи до забезпечення формування суб'єктної включеності в процес становлення значущих якостей і нерозробленістю проекту їх прикладного застосування; між існуючою практикою організації процесу формування професійно значущих особистісних якостей та недостатнім використанням потенціалу суб'єктної включеності студентів у цей процес як організаційно-педагогічної умови ефективного формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. Ці положення актуалізують необхідність розробки технології розвитку суб'єктної включеності в процес формування професійно значущих якостей. Технологія розвитку суб'єктності студентів передбачає такі етапи [3, с. 213].

*Першим етапом* розвитку суб'єктності студентів є організація формувального процесу, в основі якого знаходяться суб'єкт-суб'єктні відносини викладача та студента, де кожен мислиться як активний учасник взаємодії, як партнер, здатний гнучко змінювати ролі в процесі навчання. У ситуації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладач не є ініціатором спілкування, а тим, хто здійснює педагогічний супровід діяльності студента, створює умови для розвитку його суб'єктності. Важливим є врахування потреби бути суб'єктом діяльності, яка передбачає цілепокладання, прогнозування, планування, реалізацію, самоконтроль, самооцінку. Причому педагог поступово делегує всю повноту цих функцій студенту, підтримуючи в ньому прагнення до самостійності, надаючи допомогу у визначенні необхідних параметрів професійної підготовки.

*Другим етапом* розвитку суб'єктності студента є діагностика рівня суб'єктної включеності на основі опитувальника. Опитувальник є скринінговим інструментом для вимірювання рівня суб'єктності студента. Визначення рівня суб'єктності студента будується на розумінні суб'єктності студента як системи відносин, що складається з таких компонентів: ставлення студента до саморозвитку, ставлення студента до себе як до активної особи в освітньому процесі. Компонентами суб'єктності студента виступають мотиваційно-операційна, комунікативна, діяльнісна, рефлексивна складові.

*Третім етапом* розвитку суб'єктності студентів є визначення страт у групі студентів. Такий розподіл дозволяє педагогові організувати не тільки індивідуальну, а й групову діяльність з кожною стратою студентів. Залежно від рівня виявленої суб'єктності виокремлюють такі страти: перша страта – студенти з дуже низьким рівнем суб'єктності, друга страта – студенти з низьким рівнем суб'єктності, третя страта – студенти з середнім рівнем суб'єктності, четверта страта – студенти з високим рівнем суб'єктності. Характеристиками кожної страти студентів є дескриптивні уявлення про кожен рівень суб'єктності студентства. Перший (дуже низький) рівень розвитку суб'єктності студента в системі професійної підготовки характеризується низьким рівнем його включеності в процес освіти; індиферентним ставленням студента до професійної підготовки; індиферентною емоційною наповненістю провідного мотиву навчання студента; демонстрацією ситуативного інтересу студента до змісту освіти; нестійким прагненням студента вирішувати нейтральні педагогічні завдання, що орієнтують його на відтворення наявної інформації, на відповіді, які не потребують спеціального міркування; використанням репродуктивного способу підготовки і прийняття рішення; наявністю в студента чотирьох і більше типів професійних ускладнень; відсутністю «бачення» студентом своїх труднощів, відсутністю потреби вирішувати їх. Другий (низький рівень) розвитку суб'єктності студента в системі професійної підготовки характеризується слабким рівнем включеності в процес освіти; недовірою до освіти і освічених людей; негативною емоційною наповненістю основного навчального мотиву; демонстрацією ситуативного інтересу студента до змісту освіти; нестійкою готовністю вирішувати труднощі, нестійкою готовністю вирішувати завдання першого рівня проблемності, при якому викладач ставить проблему (завдання) і показує її рішення, студент тільки спостерігає цей процес, набуває досвіду вирішення, репродуктивно використовуючи його на практиці, використовуючи при вирішенні завдань репродуктивний та імовірнісний способи підготовки і прийняття рішення; наявністю чотирьох типів труднощів, наявністю низького рівня готовності вирішувати їх. Третій (середній рівень) суб'єктності студента в системі професійної підготовки характеризується середнім рівнем включеності його в процес освіти; свідомим позитивним ставленням до освіти; позитивною емоційною наповненістю основного навчального мотиву; зацікавленістю змістом освіти; готовністю студента вирішувати труднощі за допомогою освіти. Характеризується орієнтацією на вирішення труднощів, на вирішення завдань другого рівня проблемності, за якого студент за допомогою викладача формулює

завдання, шукає його вирішення, самостійно вирішує і контролює правильність рішення; використовує дії з вибору репродуктивного, ймовірного, детермінованого способів підготовки та прийняття рішення. Четвертий (високий рівень) суб'єктності студента характеризується високим рівнем включеності в процес; свідомим, стійким, позитивним ставленням до професійної підготовки; позитивною емоційною наповненістю провідного навчального мотиву; демонстрацією студентом стійкого інтересу до змісту освіти; готовністю студента вирішувати труднощі за допомогою навчання; орієнтацією студента на вирішення труднощів, завдань третього рівня проблемності, за якого студент самостійно формулює завдання, шукає способи вирішення, вирішує і контролює правильність рішення і використовує дії з вибору репродуктивного, ймовірного, детермінованого способів підготовки та прийняття рішення. В процесі навчання така стратифікація дозволяє викладачеві визначати напрями своєї діяльності, вибирати форми навчання, варіювати методику педагогічного супроводу освітньої діяльності студентів.

*Четвертим етапом* технології є організація взаємодії у контексті діяльності студентського самоврядування, спрямованої на забезпечення розвитку суб'єктності студентів. Організація взаємодії заснована на поетапному переході студентів від однієї стадії становлення суб'єктності до наступної. Можна виокремити кілька стадій, на кожній з яких студент представляється суб'єктом виховної діяльності, основних її етапів: суб'єктом постановки виховних цілей, суб'єктом реалізації виховних цілей, суб'єктом отримання результатів реалізації виховних цілей, суб'єктом самоврядування власної виховної діяльності. Важливо зазначити, що при розвитку суб'єктності конкретний студент не обов'язково проходить всі стадії її становлення. Перша стадія – студент є суб'єктом постановки виховних цілей: осмислює способи вирішення поставлених завдань; будує ідеальну модель вирішення завдання; виявляє особистісну значущість для себе поставленого завдання. Більш активно формується мотиваційно-операційний показник суб'єктності студента (поряд з іншими показниками). Друга стадія – студент є суб'єктом реалізації навчальних цілей: він приймає рішення про способи досягнення цілей; оцінює свій потенціал; програмує, планує і реалізує свої дії з метою вирішення поставленого завдання; здійснює дії самоконтролю, дії самооцінки. Більш активно формується комунікативний, діяльнісний показники суб'єктності студента (поряд з іншими показниками). Третя стадія – студент є суб'єктом отримання результатів реалізації виховних цілей: демонструє виховну активність; оцінює якість результатів роботи, помилки, особливості обраних стратегій, що дозволили отримати позитивні результати; аналізує причинно-наслідкові зв'язки між подіями своєї виховної діяльності та професійної підготовки. Використовує вміння репродуктивні, продуктивні, дослідні, дії самоконтролю, дії самооцінки. Найчастіше орієнтований на внутрішню позитивну мотивацію. Більш активно розвиваються комунікативний, діяльнісний, мотиваційно-операційний показники (поряд з іншими показниками). Четверта стадія – студент є суб'єктом самоврядування у виховній роботі, яка розвиває суб'єктність; є суб'єктом розвитку своєї суб'єктності; суб'єктом власної концепції суб'єктності [3, с. 214]. Студент усвідомлено включений в освітню (самоосвітню) діяльність. Використовує вміння цілепокладання, програмування, планування; використовує виконавчі вміння: вербальні, матеріальні, практичні, мисленнєво-логічні, перцептивні, мнемонічні, репродуктивні, продуктивні, дослідні, дії самоконтролю, дії самооцінки. Студент прагне до цілісного бачення власної освітньої діяльності в системі освіти. Більш активно розвиваються комунікативний, діяльнісний, мотиваційно-операційний, рефлексивний показники.

Таким чином, забезпечення формування суб'єктної включеності студентів у процес розвитку професійно значущих якостей будується на використанні системи методів: метод організації ситуації самостійного вибору студентами виховних завдань, метод подальшого розвитку у тих, хто навчається, вмінь приймати самостійні рішення, метод роботи в творчих групах, метод створення мотивації досягнення. Важливо відзначити, що технологія розвитку суб'єктності передбачає роботу – колективну, групову, індивідуальну. Якщо групова робота будується на врахуванні особливостей виокремлених страт студентів як своєрідній зовнішній диференціації, то педагогічний супровід засновано на врахуванні індивідуальних особливостей студента.

*П'ятий етап* технології розвитку суб'єктності студентів. Діяльність студентського самоврядування в залежності від виявленого рівня суб'єктності студентів у процесі професійної підготовки має варіативний характер [3, с. 215]. Андрагогічний супровід професійної підготовки майбутніх учителів спрямовано на подальший розвиток суб'єктності студентів через аналіз ними ступенів наближення до професійної майстерності і формування індивідуального стилю професійної діяльності. Рівень суб'єктності студентів обумовлює варіативність їх діяльності у студентському самоврядуванні, що варіюється на основі гнучкого врахування здібностей і здатностей студентів. Перша страта – виявлений дуже низький рівень суб'єктності. За умов виявленого дуже низького рівня суб'єктності студента діяльність студентського самоврядування передбачає створення ситуації успіху в процесі подолання труднощів; формування в студентів умінь рефлексії, вміння «бачити» труднощі професійного розвитку і розуміти значущість їх подолання; стимулювання стійкого прагнення студентів вирішувати проблемні завдання з подолання труднощів.

Студентське самоврядування покликане забезпечити активну включеність студентів в освітній процес.

Друга страта – виявлений низький рівень суб'єктності. При низькому рівні суб'єктності студентів варіювання технологій педагогічного супроводу студентським самоврядуванням освітньої діяльності майбутніх учителів передбачає формування більш високого рівня включеності студентів у педагогічний процес; розвиток у них відповідальності за досягнуті результати, мотивації на подолання труднощів.

Третя страта – виявлено середній рівень суб'єктності. При середньому рівні суб'єктності тих, хто навчається, робота студентського самоврядування передбачає створення умов для формування компетентності майбутніх учителів як суб'єктів організаторської діяльності; розвитку прогностичних, конструктивних, комунікативних умінь; ініціативності, самостійності студентів.

Четверта страта – виявлено високий рівень суб'єктності. При високому рівні суб'єктності студентів діяльність студентського самоврядування передбачає організацію умов для їх самоосвіти та самовиховання. Варто відзначити, що в технології розвитку суб'єктності студента вирішується важливе завдання: з одного боку, в процесі діяльності студентського самоврядування студент розвивається як суб'єкт самоврядування власної навчальної діяльності, з іншого боку, за умов педагогічного супроводу студентського самоврядування студент розвивається як суб'єкт управління перетворенням власної освіти. Результатом стає цілісний розвиток суб'єктності студента як діяча по відношенню до розвитку професійно важливих якостей, зокрема соціальної компетентності.

Заключним (п'ятим) етапом технології є виявлення динаміки розвитку суб'єктності студентів-майбутніх учителів. Цей етап передбачає повторну діагностику їх суб'єктності на основі опитувальника, що дозволяє визначити рівень суб'єктності.

Отже, представлена технологія розвитку суб'єктності студентів у контексті діяльності студентського самоврядування описує послідовність етапів, що логічно слідують один за одним. Її використання дозволяє істотно підвищити ефективність процесу формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування.

## Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-практичні засади / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бондаренко О.Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії /О.Ф. Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 52-70.
3. Галузяк В.М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212-216.
4. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузяк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
5. Карпенко З.С. Картографія інтегральної суб'єктності: постмодерністський проект / З.С. Карпенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 157-176.
6. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В.О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 316-358.
7. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.

## References

1. Bekh I.D. Vykhovannia osobystosti: U 2 kn. Kn. 2. Osobystisno-oriientovanyi pidkhid: teoretyko-praktychni zasady / I.D. Bekh. – K.: Lybid, 2003. – 344 s.
2. Bondarenko O.F. Subiektnist yak etychnyi vymir: u poshukakh vitchyznianoi tradytsii u psykhoterapii /O.F. Bondarenko // Liudyna. Subiekt. Vchynok: Filosofsko-psykholohichni studii / Za zah. red. V.O. Tatenka. – K.: Lybid, 2006. – S. 52-70.
3. Haluziak V.M. Subiektnist yak profesiino vazhlyva yakist pedahoha / V.M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 18. – Vinnytsia, 2006. – S. 212-216.
4. Haluziak V. M. Sutnisni oznaky subiektnosti osobystosti / V. M. Haluziak // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Seriia # 12. Psykholohichni nauky : Zb. naukovykh prats. – K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2005. – #6 (30). – Ch 1. – S. 262-267.
5. Karpenko Z.S. Kartohrafiia intehralnoi subiektnosti: postmodernistskyi proekt / Z.S. Karpenko // Liudyna. Subiekt. Vchynok: Filosofsko-psykholohichni studii / Za zah. red. V.O. Tatenka. – K.: Lybid, 2006. – S. 157-176.
6. Tatenko V.O. Subiektno-vchynkova paradyhma v suchasnii psykholohii / V.O. Tatenko // Liudyna. Subiekt. Vchynok: Filosofsko-psykholohichni studii / Za zah. red. V.O. Tatenka. – K.: Lybid, 2006. – S. 316-358.
7. Kholkovska I.L. Sotsialna kompetentnist yak umova uspishnoi samorealizatsii osobystosti / I.L. Kholkovska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 47. – Vinnytsia, 2016. – S. 63-67.

**УДК 371.011 (07)**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-65-69**

# ЗМІСТОВНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**О. О. Максимова**

**orcid.org/0000-0003-1590-4339**

**Т. А. Ковалюк**

*У статті подається модель формування екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку, основними елементами якої є підходи, якими слід керуватися в цій діяльності, принципи, що оптимізують роботу, напрями діяльності та безпосередній інструментарій вихователя – форми і методи. Репрезентовані в ній механізми формування екологічної компетентності передбачають вплив на когнітивну, мотиваційно-емоційну, ціннісну, поведінкову сфери особистості, який комплексно здійснюється завдяки дотриманню обґрунтованих змістових напрямів та ретельно продуманої методики.*

***Ключові слова**: екологічне виховання, екологічна компетентність, природодоцільна поведінка, змістовно-методичне забезпечення, напрями роботи, форми, методи екологічної роботи.*

# THE CONTENT-METHODOLOGICAL PROVISION OF THE FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF THE OLDER PRESCHOOLERS

**O. Maksimova, T. Kovalyuk**

*The article presents the model of formation of ecological competence of the older preschoolers, the main elements of which are the approaches to be followed in this activity, principles, optimizing the work, directions of activity and direct tools of the educator – forms and methods. The mechanisms of formation of ecological competence represented in it include influence on the cognitive, motivational-emotional, value, behavioral sphere of the individual, which is comprehensively implemented due to observance of substantiated content directions and carefully thought-out technique. The leading approaches in shaping the ecological competence of children we have identified the following: system approach, personality-activity, problem-integrative, competence. The following directions of activity are justified: orientation on the wide use of direct environmental environment of preschoolers; organization of regular and diverse activities of children in the green zone of the institution; widespread use of specially selected children's cognitive literature; joint creative activity of educator with children; systematic acquaintance of children with seasonal phenomena of nature; regular inclusion of gaming activities, gaming educational situations in the system of ecological and pedagogical activities; optimal correlation and combination of pedagogical activities in everyday life. Among the best forms and methods of working with children are defined classes, excursions, target walks, holidays; observation; practical environmental activity; conversations, tales, briefings, explanations, communication with animals; designing, modeling, drawing, working with natural material; environmental projects; game; reading of artistic children's literature; creation of own books, booklets; growing of vegetable and flowering plants on the windowsill and on the beds; experimentation; keeping calendars of nature; review and discussion of paintings; solution of pedagogical situations; compiling a coherent field or map; listening to music. It is recommended to be guided by the principles of combining theory with practice, expanding the «zone of responsibility» of children, expanding their socio-role repertoire.*

***Key words**: ecological education, ecological competence, nature-friendly behavior, content-methodological support, directions of work, forms, methods of ecological work.*

У XXI столітті проблеми охорони навколишнього середовища та забезпечення екологічної безпеки людства набули глобального характеру, від їх вирішення залежить не лише рівень та якість життя населення, а й можливість існування майбутніх поколінь. Складна екологічна обстановка у світі диктує необхідність все більш наполегливо удосконалювати екологічну освіту, розпочинаючи з дошкільного віку.

Ефективність екологічного виховання дошкільників цілком залежить від створення і правильного використання розвиваючого екологічного середовища, а також від систематичної роботи з дітьми. Їх розвиток і підвищення рівня екологічної компетентності можливі у результаті розробки методики і впровадження її у педагогічний процес дитячого садка.

Над питанням розвитку і корекції екологічної свідомості плідно працювали О. Анісімов, А. Гагарін, С. Дерябко, В. Панов. Виховання екологічних цінностей досліджували А. Іващенко, В. Ніколіна. Формуванню екологічної компетентності дітей, їх екологічній освіті присвячено роботи В. Вербицького, О. Колонькової, В. Маршицької, О. Пруцакової, Г. Пустовіта, С. Совгіри, С. Шмалей та ін. Активне впровадження програми «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку», розробка методичних

**© О. О. Максимова, Т. А. Ковалюк**

рекомендації щодо її реалізації здійснюється під керівництвом Н. Гавриш, О. Пометун, О. Саприкіної. Однак, не зважаючи на актуальність і широке поле досліджень, проблема формування екологічної компетентності у дітей дошкільного віку залишається невирішеною. У практиці роботи ЗДО переважають традиційні форми і методи, екологічна освіта здійснюється не на систематичній основі.

**Метою статті** є висвітлення змістовно-методичного забезпечення формування екологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку, аналіз його складових.

Уточнимо, що під змістовно-методичним забезпеченням формування екологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку ми розуміємо змістове наповнення даного процесу (змістові напрями) та його методичне упровадження (відповідний методичний інструментарій, тобто форми, методи, прийоми, засоби) для досягнення найоптимальніших результатів.

Основними змістовими напрямами екологічного виховання старших дошкільників нами визначено: збагачення знань дітей про природу, розвиток емоційного переживання від споглядання та діяльності у природі, закладення природи як пріоритетної цінності у світогляд дитини, формування екологічно спрямованої мотивації поведінки, формування стереотипів природодоцільної поведінки дітей. Реалізувались вказані напрями роботи за розробленою нами методикою (див. рис.1).

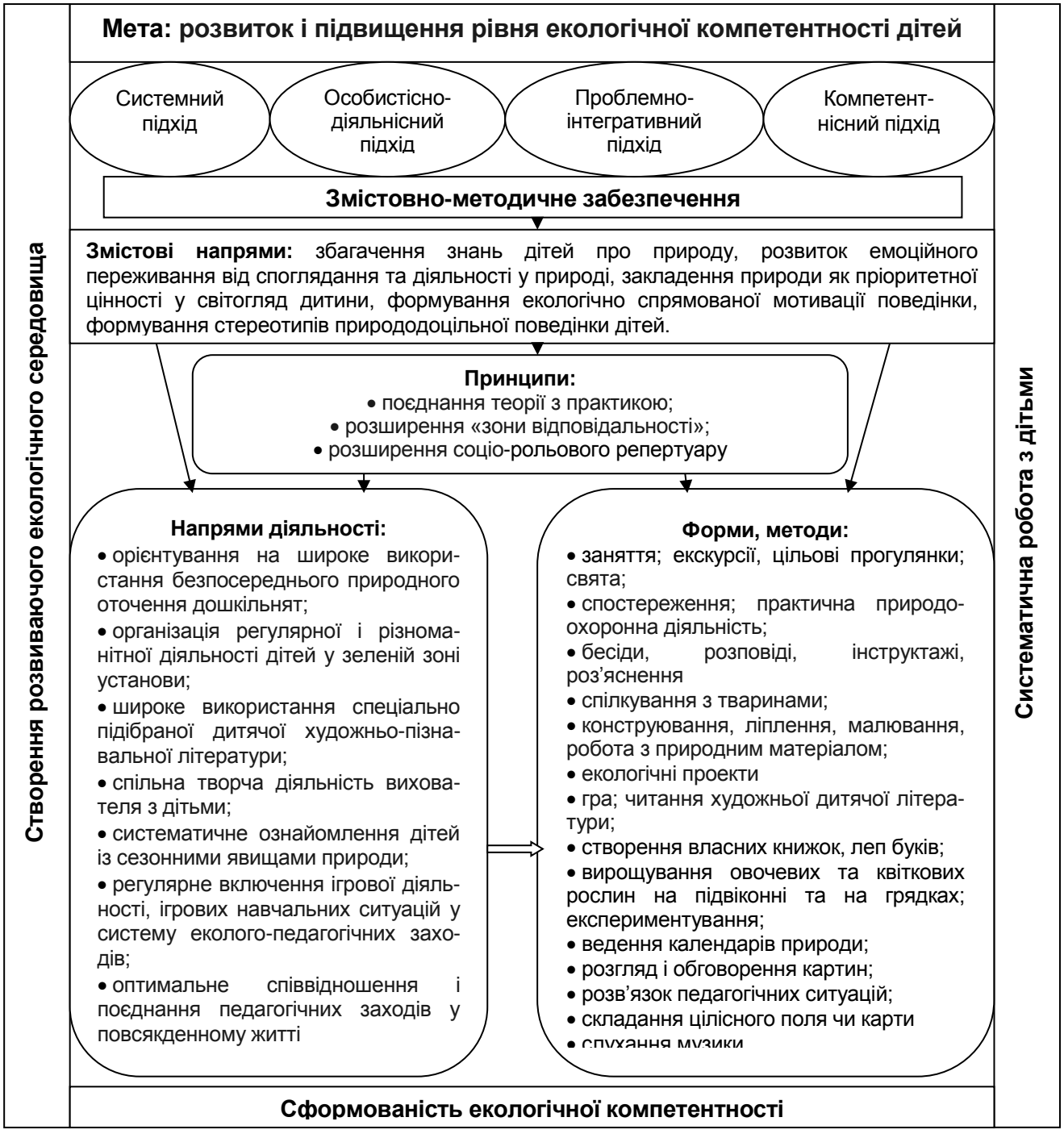


***Рис. 1. Модель формування екологічної компетентності старшого дошкільника***

Теоретичні положення, що характеризують процес екологічного виховання дітей, дають підстави визначити провідні підходи, якими слід керуватися в роботі:

- системний підхід – екологічна компетентність – це цілісне утворення, яке має змістові, структурні і функціональні зв'язки;
- особистісно-діяльнісний підхід – орієнтований на формування у дітей екологічної компетентності завдяки включенню їх у природоохоронну діяльність, спрямовану на збереження навколишнього середовища та здоров'я і життя свого та інших людей;
- проблемно-інтегративний підхід – передбачає використання різних життєвих та спеціально створених проблемних ситуацій, що активізує мислення і самостійність дитини, а також здійснення інтеграції в процесі оволодіння дітьми екологічними поняттями, цінностями, поведінкою;
- компетентнісний підхід – кінцевим результатом роботи з дітьми є сформованість у них екологічної компетентності як результату перетворення уявлень про природу із зовнішнього знання на внутрішнє, особистісно значиме, перенесення акцентів з теоретичних знань суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних екологічних проблем та мотивацію до означених дій.

Процес ефективного формування екологічної компетентності особистості уможливлюється за дотримання наступних принципів:

- поєднання теорії з практикою;
- розширення «зони відповідальності»: із накопиченням особистістю життєвого досвіду і розширенням її соціальних функцій збільшується частина довкілля, у якій може діяти і реалізовувати себе вихованець, тому має розширюватись і зміст повсякденно-побутової екологічної діяльності;
- розширення соціо-рольового репертуару – педагогу необхідно сформувати в особистості здатність природодоцільно діяти, зважаючи на розширення соціальних ролей, які виконує дитина, що, в свою чергу, веде до збільшення її «зон відповідальності».

Загальна спрямованість запропонованої нами методики еколого-педагогічної роботи з дітьми полягає в наступному:

- орієнтування на широке використання безпосереднього природного оточення дошкільнят, розвиваючого екологічного середовища, створеного у ЗДО, на поглиблене ознайомлення дітей з тими рослинами і тваринами, з якими вони знаходяться в контакті протягом всього навчального року;
- організація регулярної і різноманітної діяльності дітей у зеленій зоні установи: пізнавальної (проведення циклів спостережень), практичної (створення і підтримання необхідних умов для живих істот), природоохоронної (зимова підгодівля птахів, акції на захист природних об'єктів), діяльності спілкування (емоційно-доброзичливого взаємодії з живими істотами), відображуючої (образотворча діяльність, гра, конструювання);
- широке використання спеціально підібраної дитячої художньо-пізнавальної літератури, зміст якої поєднується зі змістом інших видів діяльності; поглиблене знайомство дітей (протягом усього року) з творами окремих авторів, які яскраво відображають події в природі, є прикладом любові до природи, глибокого її пізнання і творчого відображення;
- спільна творча діяльність вихователя з дітьми: створення та використання саморобних книг, альбомів, лепбуків на основі вражень від літературних творів і спостережень за природними об'єктами;
- систематичне ознайомлення дітей із сезонними явищами природи за «тижневою методикою», вирощування в зимово-весняний період овочевих та квіткових культур, регулярні спостереження за ростом рослин; відображення різних спостережень у календарях природи;
- регулярне включення ігрової діяльності, ігрових навчальних ситуацій у систему еколого-педагогічних заходів;
- оптимальне співвідношення і поєднання педагогічних заходів в повсякденному житті, що дозволяють дітям накопичувати сенсорні враження, конкретні знання про об'єкти природи, з різного типу заняттями, що формують широкі і досить глибокі уявлення про деякі екологічні залежності у природі, з дозвіллям, святами, походами в природу, що викликають яскравий емоційний відгук.

Особливістю будь-якої методики є планування: заходи, які в неї включені, сплановані на весь навчальний рік. Вихідними в цьому процесі є сезонні зміни в природі, що визначають зміст усіх видів діяльності і еколого-педагогічних заходів. Саме тому час проведення багатьох видів роботи зумовлений: цикли спостережень за квітучими рослинами на ділянці можливі лише влітку та на початку осені, а за первоцвітами – ранньою весною; цикл спостережень за ялинкою доцільний в передноворічний час і в поєднанні з акцією в її захист; цикли спостережень за птахами (декоративними, дикими) бажано поєднувати із зимовою підгодівлею пернатих, що створює хороші умови для спостережень і т.д.

Розгляд картин, читання літературних творів підпорядковується в методиці тій же логіці – вони доповнюють і збагачують враження дітей, отримані від спостережень живої природи.

Оскільки у дітей шостого року життя удосконалюються розумові здібності, великий ефект мають спостереження, які проводяться за тваринами, що мешкають у куточку природи, в повсякденному житті. Діти починають міркувати, робити висновки, будувати припущення, що дозволяє не лише констатувати елементарні факти, що тварини їдять, яку мають будову, але і прослідковувати їх взаємозв'язок з місцем існування, морфофункціональну пристосованість до нього. Спеціальні спостереження присвячуються тому, щоб з'ясувати, як і що бачать, чують риба, птах, хом'як (тобто як функціонують і яку роль в житті щодо пристосування грають органи чуття), як пересуваються, доглядають за собою, як дихають, як реагують на різний корм, гучні звуки, різкі рухи, несподівані предмети. Такі спостереження – не лише з'ясування особливостей способу життя, поведінки тварин, це визначення того, як люди (вихователь, діти) повинні реагувати на їх стан, за якими ознаками помічати погіршення їхнього здоров'я, як створювати найбільш сприятливі умови життя, тобто як гуманно і дбайливо до них відноситися на основі розуміння особливостей їх життєдіяльності. Це ж саме відноситься до циклів спостережень, які проводяться в теплі періоди року, за рослинами, що ростуть на вікні, в городі (овочевими) і на ділянці (квітковими). Упродовж усього навчального року один тиждень в місяць діти спостерігали сезонні явища природи і занотовували їх у календар природи за допомогою піктограм-символів.

Щодня доречно залучати дітей (по 2-3 чоловіки) до спільної з дорослим діяльності в куточку природи. Таким чином, ми привчаємо їх виконувати обов'язки чергових. Важливо, щоб кожні три дитини допомагали вихователеві не менше трьох днів підряд – за цей час вони починають усвідомлено відноситися до справи, здобувають навички догляду за живими істотами, деяку самостійність.

Дієвою формою здійснюваної роботи є природоохоронні акції, до проведення яких залучати потрібно усіх дітей старшої групи: «Зелена ялиночка – жива голочка» (з початку грудня до середини січня), «Прикрасимо Землю кольорами» (приурочена до дня Землі – 22 квітня).

Літературною основою методики формування екологічної компетентності старших дошкільників є твори Василя Сухомлинського та твори Анатолія Давидова, пізнавальні оповідання і казки яких відповідають екологічному змісту і можливостям засвоєння його дітьми. Цікаві за формою і сюжетом, вони викликають емоційний відгук дітей, а за змістом демонструють морфофункціональну пристосованість тварин до місця існування. Паралельно з роботою над літературними творами, присвяченими проблематиці природи, можна створювали разом з дітьми саморобні книги і альбоми.

Особливе значення для формування екологічної компетентності має заняття, на якому є можливість поглиблювати і узагальнювати з дітьми добре знайомий їм матеріал.

Значення гри в цьому віці не зменшується, тож доречно проводити заняття у формі подорожей, використовувати іграшки-аналоги при розгляді картин, включати в різні заходи улюблені ігрові персонажі, використовувати дидактичні ігри екологічного спрямування. Особливе значення має Доктор Айболить – він робить профілактичні огляди дітей, рослин, тварин, дає рекомендації по збереженню здоров'я, щодо фізичного розвитку, оцінює турботу дітей про мешканців куточка природи.

Досить цікавим для дітей є метод складання цілісного поля чи карти. Це колективний метод роботи, в якому беруть участь діти і дорослі, який полягає у наочному втіленні уявлень дітей про різноманітні явища чи об’єкти природи (наприклад, «Африка», «Північ», «Зоопарк»). Розміри цілісного поля чи карти залежать від теми і реальних можливостей дітей (простіші теми вміщуються на аркуші розміром з листівку, а складніші, масштабніші – на ватмані). Можна попередньо обговорювати з дітьми зміст майбутнього поля, вони пригадують всі можливі компоненти, пропонують, де краще їх розмістити, як найкраще відобразити. Після цього діти під керівництвом вихователя відбирають, вирізають, розміщують і приклеюють деталі, домальовують потрібні. Цілісне поле, зазвичай, виконується протягом кількох днів і зберігається у групі протягом двох тижнів. Діти за допомогою цього методу отримують знання про природне довкілля, унаочнюють уявлення про його розмаїття й красу і водночас навчаються співпрацювати.

Екскурсії в природу або ж до музеїв природи – одна з найбільш дієвих форм, яка суттєво впливає на формування екологозбережуючої свідомості дитини й розвиток її емоційної сфери. Тому батькам можна рекомендувати водити дітей в індивідуальному порядку до музею природи. А в теплу пору з дітьми по можливості варто виходити у паркову зону спостерігати за змінами у природі. Щоб екскурсія була цікавою, доречно добирати вірші, загадки, прислів’я згідно спостережуваних явищ природи.

Вагомою формою, яка дозволяє повноцінно подіяти на формування екологічного світогляду дітей, є цільові прогулянки на лоно природи, які можна інтегрувати з пішохідними переходами і мати можливість познайомити їх з найближчим природним оточенням.

Цільові прогулянки вносять різноманітність у життя дітей, збагачують їх уяву, дають змогу краще пізнати природне середовище місцевості: ліс, поле, ставок. Такі прогулянки проводяться вихователями не тільки з пізнавальною, а й з пізнавально-практичною метою – збирання ягід, грибів, насіння дикорастучих трав для підгодовування птахів узимку.

Цінність таких прогулянок ми вбачаємо ще й у тому, що завдяки регулярності їх проведення можна простежити зміни в об'єктах природи, виявивши їх причини. Особливо багато можливостей для спостережень під час цільових прогулянок надає літо. Рослини, що зацвітають, розмаїття видів комах, птахів, їхня пристосувальна поведінка створюють необмежений простір для надання дітям цікавої інформації, спрямованої на пізнання рідної природи, її краси.

Інформуючи про найближче оточення в процесі цільових прогулянок, ми здійснюємо важливе виховне завдання – формування реалістичних знань, без яких неможливе оволодіння систематизованими знаннями, тобто встановлення об'єктивних зв'язків між предметами і явищами природи, серед яких провідними є причинні. Саме встановлення таких зв'язків характеризує рівень дитячого мислення. Важливим є те, що в процесі ознайомлення з рослинами, тваринами під час цільових прогулянок розвивається мова дітей, поповнюється словник. Цільові прогулянки створюють чудові можливості для розвитку сенсорної сфери старших дошкільників. Адже кожна зустріч з новими об'єктами природи – це можливість побачити, доторкнутися, понюхати, прислухатися до них, це ні з чим не зрівняний вплив на емоційну сферу. Не можна переоцінити роль цільових прогулянок для розвитку у дошкільників пізнавальних інтересів і спостережливості. Таким чином, діти під час цільових прогулянок отримуватимуть знання про взаємозв'язки в природі, про цінність для людини тих чи інших об'єктів природи, про правила природокористування. Вони вправлятимуться у виконанні правил природокористування, у бережливому ставленні до природи, у непорушенні її спокою.

Також рекомендуємо проводити таку форму роботи, як екологічна стежина. Вона реалізується безпосередньо на території ЗДО і передбачає набуття дітьми уявлень про унікальність та неповторність кожної складової природного середовища, виховання гуманних почуттів до живих істот, оволодіння умінням відчувати красу, захоплюватися нею, виявляти екологічно доцільну поведінку. Суть даної форми у проведенні дітей за маршрутом (4 – 7 тематичних ділянок), який пролягає через різні природні об'єкти, які мають естетичну, природоохоронну цінність. Інформація подається у словесній і наочній формах.

Серед особливо яскравих, вражаючих уяву дітей форм, – екологічні свята. Їх урочистість і небуденність викликають захоплення, веселий і радісний настрій у дітей.

Вважаємо, що важливу роль відіграє і проведена робота з батьками з актуалізації їх уваги на екологічному вихованні власних дітей. Адже всім відомо, що особистий приклад батьків є визначальним для формування моделі поведінки дитини. Тому на батьківських зборах, під час індивідуальних консультацій, бесід необхідно мотивувати батьків до природозберігаючої та природовідтворюючої діяльності з дітьми. Підсумковим у даному напрямку роботи може бути заповнення альбома-естафети «Наші добрі справи у Природі». Цей альбом передається від однієї сім'ї до іншої, і батьки разом з дітьми описують свою природодоцільну діяльність, ілюструючи це фотографіями та малюнками. Альбом зберігається у батьківському куточку, і всі мають можливість його погортати. Таким чином, через спільну діяльність батьків з дітьми у останніх виховується потреба робити добрі справи в природі. Також батькам пропонується вирішити педагогічні ситуації екологічного змісту, які є типовими у нашому житті. З їх допомогою можна готувати батьків до правильної реакції з їх боку у подібних ситуаціях на вчинки дітей.

Цілеспрямована робота вихователів над формуванням екологічної компетентності дітей і долучення до цього процесу батьків – це запорука зміни світогляду підростаючого покоління від споживацького до взаємопідтримуючого. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні проблеми підготовки майбутніх вихователів до екологічної освіти дітей в умовах сталого розвитку.

### Література

1. Боголюбов В. М. Стратегія сталого розвитку / В. М. Боголюбов, М. О. Клименко, Л. Г. Мельник. – Херсон: Олді-плюс, 2012. – 446 с.
2. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку : навч.-метод. посіб. для дошкільних навч. закладів / Н. Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун; за заг. ред. О. Пометун. – Д. : «ЛІРА», 2014. – 120 с.
3. Максимова О.О. Формування екологічної компетентності як складової готовності дитини до школи / О.О. Максимова // Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.24 (1-2018). – Ч.1. – Кам'янець-Подільський, 2018. – С. 329 – 334.

### References

1. Boholiubov V. M. Stratehiia staloho rozvytku / V. M. Boholiubov, M. O. Klymenko, L. H. Melnyk. – Kherson: Oldi-plius, 2012. – 446 s.
2. Doshkilniatam – osvita dlia staloho rozvytku : navch.-metod. posib. dlia doshkilnykh navch. zakladiv / N. Havrysh, O. Saprykina, O. Pometun; za zah. red. O. Pometun. – D. : «LIRA», 2014. – 120 s.
3. Maksymova O.O. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti yak skladovoi hotovnosti dytyny do shkoly / O.O. Maksymova // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka : Zbirnyk naukovykh prats / Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka; Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy [hol. red. Labunets V.M.]. – Vyp.24 (1-2018). – Ch.1. – Kamianets-Podilskyi, 2018. – S. 329 – 334.

# ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

**УДК 37.013.21:378**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-70-74**

## ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**О. В. Акімова**
**orcid.org/0000-0001-6988-6258**
**М. С. Коваль**
**orcid.org/0000-0002-0491-3953**

*У статті розглянуто питання дослідження взаємозв'язку між здібностями, знаннями, уміннями, навичками як основоположними факторами педагогічної обдарованості. Представлено класифікацію здібностей: за видами психічних функціональних систем (сенсомоторні, перцептивні, мнемічні, розумові, комунікативні); за основними видами діяльності (математичні, музичні, наукові, літературні, педагогічні). Проаналізовано сутність основних понять учення про обдарованість, запропонованих відомими науковцями. Зауважено, що в сучасній науці більшість дослідників визнають існування обдарованості загальної; вони виокремлюють два види обдарованості загальної: інтелектуальну і творчу обдарованість (креативність). Виокремлено поняття педагогічної обдарованості, названо критерії досягнення мети навчально-виховного процесу. Охарактеризовано структуру педагогічної обдарованості, котра може бути представлена такими компонентами: мотиваційним, креативним і рефлексивним. В основу запропонованої моделі педагогічно обдарованої особистості були введені такі компоненти: педагогічні здібності, педагогічна креативність, педагогічна компетентність, педагогічне покликання, інтелектуальні здібності.*

***Ключові слова:*** *педагогічна обдарованість учителя, педагогічна обдарованість учня, педагогічна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна креативність, педагогічна діяльність.*

## PEDAGOGICAL EXPERIENCE AS THE NECESSARY PART OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

**O. Akimova, M. Koval'**

*The article deals with the relationship between abilities, knowledge, skills, skills studying as the fundamental factors of pedagogical giftedness. The classification of abilities is presented: by types of psychical functional systems (sensorimotor, perceptual, mnemonic, mental, communicative); and by the main types of activities (mathematical, musical, scientific, literary, pedagogical). The essence of the basic concepts of the doctrine of giftedness, offered by well-known scholars, is analyzed. It is noted that the most researchers recognize the existence of general giftednessi n modern science. They distinguish two types of giftedness such as intellectual and creative giftedness (creativity). The concept of pedagogical giftedness is singled out, the criteria for reaching the goal of the educational process are named. The structure of pedagogical giftedness, which can be represented by three components: motivational, creative and reflexive, is described. In the basis of the proposed model of pedagogically gifted personality, the following components were introduced: pedagogical abilities, pedagogical creativity, pedagogical competence, pedagogical vocation, intellectual abilities.*

***Key words:*** *the teacher's pedagogical talent, the student's pedagogical talent, pedagogical competence, pedagogical abilities, pedagogical creativity, pedagogical activity.*

Здатність до збереження і примноження інтелектуального потенціалу є визначальним чинником розвитку суспільства, яке існує в умовах глобалізації та інформатизації XXI століття. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики в Україні має бути постійна підтримка обдарованої молоді та теоретико-методологічна розробка проблеми обдарованості у вітчизняній науці. Досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу в галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови системи навчання з метою створення умов для обдарованої молоді вільно проявляти свої особливості, розвиватися відповідно своїм нахилам. Проте в нашій країні до останніх років цей процес відбувався стихійно, спираючись лише на регіональні можливості та на власну ініціативу [2, с. 2].

Кінець XX – початок XXI ст. став періодом масштабних освітніх реформ, головною причиною яких є глобалізаційні процеси, що охопили світ. Складний та багатовимірний уплив цих процесів на освіту доповнюється ще низкою чинників, серед яких найбільш важливими є: по-перше, розвиток економіки

**© О.В.Акімова, М. С. Коваль**

знань, яка перетворює освіту на продуктивний сектор; по-друге, якісно новий етап розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, що слугують як засобом прискорення процесів економічної, політичної та культурної глобалізації, так і самостійним важелем освітніх змін [12, с. 371]. Світова спільнота усвідомлює й визнає вирішальну роль освіти в розвитку кожної особистості впродовж життя й у розв'язанні проблем гуманізації сучасного суспільства; стрімкими темпами відбувається інтернаціоналізація та інтеграція світового освітнього простору; спостерігається активізація академічної мобільності, інтенсифікація інформаційних процесів; нові інформаційні технології дозволяють підвищити якість освіти у віддалених районах і сільській місцевості, забезпечують залучення учнів до сучасних наукових досягнень [13, с. 16].

Україна розглядає освітнє й науково-технічне співробітництво з Європейським Союзом у контексті розвитку економіки знань, що закладено в Європейській стратегії розвитку до 2020 року. Це відображено й у Національній стратегії розвитку освіти України до 2021 року.

Для підвищення ефективності здійснюваної сьогодні роботи стосовно виявлення, навчання та виховання обдарованих дітей важливого значення набуває вивчення зарубіжного досвіду в цій сфері. Виявлення та розвиток обдарованих дітей займає значне місце в освітній політиці країн Західної Європи та США, оскільки талант – не лише суспільне багатство, але й основа науково-технічного прогресу. У більшості розвинених країн світу зрозуміли, що успіх нації все більше залежить від обдарованих учнів і студентів. У цих країнах уже не задовольняються лише пошуком обдарованих дітей, але й докладають зусиль для створення в суспільстві відповідної атмосфери, що сприяє їхній самореалізації [1, с. 32].

Із середини 50-х років XX століття в Європі та США розпочалися інтенсивні дослідження проблеми таланту. У Лондоні 1975 року відбулася Перша міжнародна конференція, присвячена питанням освіти обдарованих дітей. Естафету було підхоплено Сан-Франциско (США) у 1977 р. На початку 80-х рр. у США та європейських державах було започатковано розвиток нової прикладної галузі психології – психології талановитих і обдарованих, до завдань якої належать вивчення психологічних особливостей прояву обдарованості, причин затримки в розвитку таланту в дитячі роки, а також розробка методів організації психологічної допомоги обдарованим [1, с.32-44.]

Результати тестів, що вимірюють знання випускників у різних країнах світу у звіті 2016 року «Погляд на освіту» оприлюднила Організація економічного співтовариства та розвитку: http://vnz.org.ua/novyny/svit/9659-doslidnyky-zjasuvaly-v-jakij-krayini-najrozumnishi-studenty. За тестами загальної грамотності, найкращих випускників варто шукати не в США чи Британії, а в Японії та Фінляндії, – повідомляє «BBC-Україна«. Згідно з цими даними, що походять лише з результатів тестів без урахування репутації закладів освіти, у лідери вийшли зовсім інші національності, ніж можна було б очікувати. Країни, де випускники показали найкращі результати (за тестами ОЕСР): 1. Японія. 2. Фінляндія. 3. Нідерланди. 4. Австралія. 5. Норвегія. 6. Бельгія. 7. Нова Зеландія. 8. Англія. 9. США. 10. Чехія. Цікаво, що країни, які посіли перші місця, не представлені у традиційних рейтингах університетів і не займають там перших позицій. Наприклад, за рейтингом QS World University Rankings, серед 100 найкращих університетів світу ми знаходимо 32 університети з США та лише один – з Нової Зеландії. Зазначимо, що дослідження проводили не за рейтингами університетів, а на підставі знань студентів, які проходили тести ОЕСР. Узагальнення досвіду Великобританії, Німеччини, Франції, США, Японії дозволило виявити, що в теорії й практиці навчання обдарованих дітей використовують 2 основних підходи: кількісний (обсяг, темп, інтенсивність) та якісний (характер викладу навчального матеріалу) [2].

Численна кількість як науковців, так і практиків у своїх роботах розкривають проблему обдарованості підростаючого покоління: розвиток обдарованості на різних вікових етапах (А. Брушлинський, В. Давидов, Б. Ельконін, О. Кульчицька, В. Паламарчук та ін.); виявлення і розвиток обдарованості учнів (Ю. Гільбух, В. Крутецький, Б. Теплов та інші); вивчення комплексу психологічних, педагогічних, методичних питань, а саме: обдарованості, її визначення, розвитку, діагностики, ідентифікації (Є. Ільїн, О. Коваленко, Ю. Кузнєцова, О. Музика, Дж. Рензуллі, Б. Тєплов, М. Холодна, О. Щебланова, К. Юнг та інші); стан психолого-педагогічного супроводу обдарованих особистостей (Г.Бурменська, Ю. Кузнєцова, О.Кульчицька, О. Марінушкіна, О. Ніколаєва, А. Савенков, В. Слуцький, П. Тадеєв, Л. Туріщева, Г. Шубіна, О. Щебланова та інші); дослідження творчої, креативної особистості вчителя (Н. Бібік, В.Бондар, І. Зязюн, Н. Кічук, О. Пометун, О. Савченко, С.Сисоєва, В. Фрицюк). Проблему обдарованості підростаючого покоління у своїх працях розглядали: О. Антонова, Н. Білоус, С. Болтівець, Л. Буркова, О. Буров, Н. Ваганова, О. Дронова, О. Загребельна, В. Рибалка, Г. Сухорукова, Л. Терещенко, О. Хлівна, О. Чудакова, В. Щорс та ін.

Робота викладачів із обдарованими студентами в сучасній системі інтегрованої освіти є однією з найактуальніших проблем у педагогіці. Обдаровані студенти – це не абстрактні носії талантів, майбутні фахівці й видатні науковці, це, передусім, живі люди. Саме тому за їхніми здібностями необхідно бачити, перш за все, людину з її недоліками та достоїнствами. Такий підхід здатний забезпечити особистий розвиток талановитих студентів. Досить поширена думка про те, що найбільш кваліфіковані викладачі повинні

займатися лише з обдарованими студентам, а це в свою чергу має відтінок дискримінації [6, с. 64-65].

Обдарованість, як найзагальніша характеристика здібностей, передбачає комплексне вивчення. Відповідно до етапів становлення педагогіки проблеми обдарованості дітей розглядали в різних аспектах: природа індивідуальних особливостей та їхні прояви впродовж вікових періодів життєдіяльності людини (Аристотель, Дідро, Конфуцій, Платон, Сократ та ін.); окреслення обсягу знань з обґрунтуванням їхнього впливу на розвиток і виховання різнобічних обдарувань кожної дитини з опертям на її вроджені сили й здібності (А.Дістервег, Я.Коменський, Й.-І.Песталоцці та ін.); пошуки витоків здібностей людини (А.Біне, Ф.Гальтон, Т.Сімон, та ін.) тощо [8, с.6].

Здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, що визначають успішність виконання діяльності або ряду діяльностей, що не зводяться до знань, умінь і навичок, але зумовлюють легкість і швидкість навчання новим способам і прийомам діяльності. Представлено класифікацію здібностей: за видами психічних функціональних систем (сенсомоторні, перцептивні, мнемічні, розумові, комунікативні); за основними видами діяльності (математичні, музичні, наукові, літературні, педагогічні) [5].

Суб'єктно-особистісний потенціал обдарованих студентів вищих педагогічних навчальних закладів розглядають через критерій загальної обдарованості. Обдарованість загальна – рівень розвитку загальних здібностей, що визначає діапазон інтелектуальних можливостей людини й забезпечує досягнення значних успіхів щодо виконання різних видів діяльності. Є основою для формування багатьох здібностей і результатом розвитку спеціальних здібностей. Припущення про можливість існування загальної обдарованості вперше висловив у середині XIX ст. Ф. Гальтон. На початку XX ст. Ч.-Е. Спірмен запропонував двофакторну теорію інтелекту, що ґрунтувалась на припущенні про існування фактора обдарованості загальної і фактора спеціальних здібностей. Це викликало гостру дискусію між прихильниками існування загального фактора (Г.-Ю. Айзенк та ін). і множинності первинних інтелектуальних здібностей (Е.-Л. Торндайк, Л.-Л. Терстоун). У сучасній науці більшість дослідників визнають існування обдарованості загальної. Вони виокремлюють два види обдарованості загальної: інтелектуальну і творчу обдарованість (креативність). У факторних дослідженнях інтелекту було виявлено два незалежні типи: художню і практичну обдарованість. Більшість людей має риси обох типів. Обдарованість загальна є своєрідним поєднанням уродженого й набутого досвідом [10, с. 228].

Основою для розкриття особливостей обдарованих студентів у вищій школі є система суб'єктно-особистісного потенціалу, що поєднує чотири концепти: саморегуляція, що характеризує суб'єктність; ІТ особистості та інтелекту, що відображає уявлення суб'єкта про свій потенціал розвитку; локус контролю, який указує на здатність суб'єкта встановлювати зв'язок між своїми діями і їх результатами в різних сферах життя; самоактуалізація, що розкриває суб'єктивне сприйняття можливості реалізації своїх здібностей і актуалізації суб'єктно-особистісних властивостей в конкретних умовах.

Суб'єктно-особистісний потенціал обдарованих студентів визначають як психологічний ресурс, компоненти якого перебувають у динамічному взаємозв'язку і служать функції саморозвитку й самореалізації в пізнавальній та інших видах діяльності [7]. Обдарованих студентів характеризує ініціативність, рішучість, тверда воля, критичне мислення, ясний, гнучкий розум, комплекс вмінь, здібностей щодо здійснення запланованої діяльності [16].

Особистість характеризується не тільки тим, чого вона хоче, до чого прагне, але й тим, що вона може. Закономірності розвитку здібностей, так само як і розвитку потреб, мотивів, цілей, не можуть бути зрозумілі без аналізу життєдіяльності особистості в суспільстві. У психологічних дослідженнях здібності, як відомо, розглядаються не самі по собі, а щодо певних видів діяльності. Існують різні точки зору щодо здібностей, їхнього розвитку. Загальний принцип – розглядати розвиток особистості в системі суспільних відносин, які реалізуються в її діяльностях і в її взаємодії з іншими людьми, повинен бути послідовно застосований також і в дослідженнях здібностей [9].

Найвищих результатів у педагогічній діяльності досягають педагогічно обдаровані вчителі, які досягли високого рівня педагогічної майстерності. В основу запропонованої нами моделі педагогічно обдарованої особистості були введені такі компоненти: педагогічні здібності, рівень розвитку яких вище середнього; педагогічна креативність, тобто здатність учителя до педагогічної творчості; педагогічне покликання, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; інтелектуальні здібності, як необхідний фактор, який сприяє засвоєнню і трансформації знань в певній науковій сфері. Варто зазначити, що тільки факт наявності в людини педагогічних здібностей ще не забезпечує ефективність виконання ним педагогічної діяльності. Практика роботи сучасної школи свідчить, що вчитель повинен не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – він повинен вміти генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних педагогічних ситуацій і завдань, тобто володіти креативністю мислення [3, с. 92]. У педагогіці встановлено залежність досягнень учнів від діяльності їхніх учителів. Це дає підставу стверджувати, що система роботи вчителя є найважливішим

фактором розвитку учнів, а його обдарованість – умовою розвитку творчих здібностей учнів [4].

Значущим чинником у рівні професіоналізму педагога є педагогічна обдарованість. Обдарованість визначають як систему, що розвиває упродовж життя якість психіки, яка визначає можливість досягнення людиною більш високих (незвичайних, неабияких) результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми [11].

Під час вивчення відмінностей в системі знань талановитих і малоздібних учителів, що мають приблизно однаковий стаж роботи, було встановлено, що ці відмінності полягають в рівні сформованості психологічних компонентів знань, перебудовують усю систему знань. У малоздібних учителів критерієм відбору й композиційної побудови навчальної інформації є її виклад у програмах, підручниках, методичних розробках, тобто базовими є два компоненти знань (знання предмета й знання методики його викладання). У талановитого вчителя, крім цього, є ще, щонайменше, три критерії досягнення мети навчально-виховного процесу, які безпосередньо впливають на трансформацію повідомлення, його адаптацію до конкретних умов діяльності: психологічні особливості засвоєння предмета конкретними учнями; соціально-психологічні особливості взаємин з класом і учнів між собою; аутопсихологічні особливості самого викладача (його знання, вміння, навички). Ухвалення рішення та вибір методу, стратегія впливу відбуваються з урахуванням цих критеріїв.

Педагогічну обдарованість розуміють як один із видів соціальної обдарованості. Саме в педагогічній обдарованості найбільш яскраво й концентровано висвітлено сутність соціальної обдарованості. Педагогічна обдарованість виступає як психологічна передумова розвитку здібностей до професій соціономічного типу. Вона сприяє розвитку професійних здібностей в низці галузей людської діяльності, пов'язаних із відносинами в системі «людина – людина» (О.М. Климова) [15].

Дослідники Ф. Гоноболін, Н. Левітов, Н. Щербаков розглядають педагогічну обдарованість як комплекс здібностей, що дозволяють найбільш ефективно здійснювати педагогічну діяльність. Структура педагогічної обдарованості може бути представлена трьома компонентами: мотиваційним, креативним і рефлексивним. *Мотиваційний* компонент складають: здатність надавати особистісний сенс подій і власної діяльності, відносин із людьми, активна професійна спрямованість особистості викладача на розвиток сутнісних сил учня; інтерес до творчої та професійно-пізнавальної діяльності; потреба в самовираженні й саморозвитку. *Креативний* компонент поєднує в собі: творчість, пов’язану зі сприянням розвитку іншої людини; здатність до виявлення й постановки проблем; здатність до нестандартних рішень навчально-професійних завдань; ініціативність, самостійність. *Рефлексивний* – визначається спрямованістю особистості на усвідомлення свого «Я»; активним пошуком шляхів професійного і творчого саморозвитку [14].

Отже, значущим чинником у рівні професіоналізму педагога є педагогічна обдарованість. Педагогічну обдарованість розуміють як один з видів соціальної обдарованості. Саме в педагогічній обдарованості найбільш яскраво й концентровано виявлено сутність соціальної обдарованості. Педагогічна обдарованість виступає як психологічна передумова розвитку здібностей до професій соціономічного типу. Перспективу подальших досліджень убачаємо в розкритті особливостей виявлення обдарованих студентів у вищій школі та створення необхідних умов для їхнього подальшого професійного зростання.

**Література**

1. Антонова О.Є. Досвід виховання і навчання обдарованої особистості у західній педагогіці / О. Є. Антонова // Нові технології навчання: Наук.-метод, зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ-Вінниця, 2014. – Вип. 83. – С. 32-44.

2. Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах / О.Є.Антонова. // Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Київ, 2008. – 38 с.

3. Антонова Е.Е. Педагогическая креативность как ведущий компонент структуры педагогической одарённости / Е. Е. Антонова // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – № 12. – М. : Международная академия наук педагогического образования, 2008. – С. 92-98.

4. Бермес О. А. Педагогические способности и педагогическая одаренность / О. А. Бермес // [Электронный ресурс] Режим доступа: http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2015/01/27 /pedagogicheskie-sposobnosti-i

5. Верниенко Л. В. Акмеологические факторы развития педагогических способностей учителей начальных классов / Л.В. Верниенко // Дисс. канд. психол. наук. 19.00.13 Психология развития, акмеология. 2009. – Москва. –161с. // [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/akmeologicheskie-faktory-razvitiya-pedagogicheskikh-sposobnostei-uchitelei-nachalnykh-klasso#ixzz4llAWUEFh

6. Галиця В.В. Особливості роботи викладачів вищих навчальних закладів з обдарованими студентами: досвід і перспективи / В.В. Галиця, А.В. Самко, Н.М. Толмосова, П.А. Варванський, О.П. Білий // Запорожский медицинский журнал. – 2011. Том 13. – № 2 . – С. 64-65.

7. Захарова Н. С. Субъектно-личностные аспекты адаптации одаренных студентов к обучению в высшей школе. / Н.С. Захарова // [Электронный ресурс] Режим доступа : http://emissia.org/offline/2013/1991.htm – Назва за екрану.

8. Лазарович Н.Б. Навчально-виховна робота з обдарованими дітьми 5-6 років у дошкільних навчальних закладах (кінець ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис…канд. пед. наук: 13.00.0101 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Н.Б.Лазарович. – Івано-Франківськ, 2006. – 20 с.
9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – Москва: Наука, 1984. – 324 с.
10. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.
11. Рабочая концепция одаренности. – М. : Магистр, 2003. – 94 с.
12. Романова М. Основні вимоги до випускника інженерного вищого навчального закладу в компетентнісній парадигмі освіти / М.Романова // Міжнародний науковий вісник. Випуск 7 (26). – Ужгород – Кошице-Мішкольц, 2013. – С. 110-120.
13. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.). / Сбруєва Аліна Анатоліївна. – К., 2005. – 681 с.
14. Теряева С.А. Профессионализм педагога и педагогическая одаренность / С. А. Теряева // Педагогическое образование: история, современность, перспективы. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Казань: Отечество, 2012. – 118 с.
15. Хрусталева Т. М. Педагогическая одаренность школьников: теоретические основания и эмпирическое исследование / Т. М. Хрусталева // [Электронный ресурс] Режим доступа: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media69595/102_xrustaleva.pdf
16. Шкіренко О. В. Розвиток духовної сфери обдарованих студентів-правознавців. / О.В. Шкіренко // [Електронний ресурс] Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/5982/1/%D0%A1%D1%82_%D0%A8%D0%BA%D1%96%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE__%D0%86%D0%9E%D0%94.pdf – Назва за екрану.

## References

1. Antonova O. Ye. Dosvid vykhovannia i navchannia obdarovanoi osobystosti u zakhidnii pedahohitsi / O. Ye. Antonova // Novi tekhnolohii navchannia: Nauk.-metod, zb. / Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy, Akademiia mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky. – Kyiv-Vinnytsia, 2014. – Vyp. 83. – S. 32-44.
2. Antonova O. Ye. Teoretyko-metodolohichni zasady navchannia obdarovanykh studentiv u pedahohichnykh universytetakh / O.Ie.Antonova. // Avtoref. dys. na zdobuttia naukovoho stupenia doktora pedahohichnykh nauk zi spetsialnosti 13.00.01 – zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky, Kyiv – 2008. – 38 s.
3. Antonova E.E. Pedagogicheskaya kreativnost' kak vedushchij komponent struktury pedagogicheskoj odaryonnosti / E. E. Antonova // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka: nauchno-metodicheskij zhurnal. – № 12. – M. : Mezhdunarodnaya akademiya nauk pedagogicheskogo obrazovaniya, 2008. – S. 92-98.
4. Bermes O. A. Pedagogicheskie sposobnosti i pedagogicheskaya odarennost' / O. A. Bermes // [EHlektronnyj resurs] Rezhim dostupa: http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2015/01/27 /pedagogicheskie-sposobnosti-i
5. Vernienko L. V. Akmeologicheskie faktory razvitiya pedagogicheskih sposobnostej uchitelej nachal'nyh klassov / L.V. Vernienko // Diss. kand. psihol. nauk. 19.00.13 Psihologiya razvitiya, akmeologiya. 2009. – Moskva. –161s. // [EHlektronnyj resurs] Rezhim dostupa: http://www.dissercat.com/content/akmeologicheskie-faktory-razvitiya-pedagogicheskikh-sposobnostei-uchitelei-nachalnykh-klasso#ixzz4llAWUEFh
6. Halytsia V.V. Osoblyvosti roboty vykladachiv vyshchykh navchalnykh zakladiv z obdarovanymy studentamy: dosvid i perspektyvy / V.V. Halytsia, A.V. Samko, N.M. Tolmosova, P.A. Varvanskyi, O.P. Bilyi // Zaporozhskyi medytsynskyi zhurnal. – 2011, tom 13, № 2 . – s. 64-65.
7. Zakharova N. S. Subъektno-lychnostnыe aspektы adaptatsyy odarennыkh studentov k obuchenyiu v vыsshei shkole. / N.S. Zakharova // [Эlektronnыi resurs] Rezhym dostupa : http://emissia.org/offline/2013/1991.htm – Nazva za ekranu.
8. Lazarovych N.B. Navchalno-vykhovna robota z obdarovanymy ditmy 5-6 rokiv u doshkilnykh navchalnykh zakladakh (kinets XX – pochatok XXI stolittia): avtoref. dys…kand. ped. nauk: 13.00.0101 – zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky / N.B.Lazarovych. – Ivano-Frankivsk – 2006. – 20 s.
9. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii / B.F. Lomov. – Moskva: Nauka, 1984. – 324 s.
10. Psykholohichna entsyklopediia / Avtor-uporiadnyk O.M.Stepanov. – K. : «Akademvydav», 2006. – 424 s.
11. Rabochaya koncepciya odarennosti. – M. : Magistr, 2003. – 94 s.
12. Romanova M. Osnovni vymohy do vypusknyka inzhenernoho vyshchoho navchalnoho zakladu v kompetentnisnii paradyhmi osvity / M.Romanova // Mizhnarodnyi naukovyi visnyk. Vypusk 7 (26). – Uzhhorod – Koshytse-Mishkolts.– 2013. – S.110-120.
13. Sbruieva A. A. Tendentsii reformuvannia serednoi osvity rozvynenykh anhlomovnykh krain v konteksti hlobalizatsii (90-ti rr. KhKh – pochatok KhKhI st.). / Sbruieva Alina Anatoliivna. – K., 2005. – 681 s.
14. Teryaeva S.A. Professionalizm pedagoga i pedagogicheskaya odarennost' / S. A. Teryaeva // Pedagogicheskoe obrazovanie: istoriya, sovremennost', perspektivy. Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Kazan': Otechestvo, 2012. – 118 s.
15. Hrustaleva T. M. Pedagogicheskaya odarennost' shkol'nikov: teoreticheskie osnovaniya i ehmpiricheskoe issledovanie / T. M. Hrustaleva // [EHlektronnyj resurs] Rezhim dostupa: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media69595/102_xrustaleva.pdf
16. Shkirenko O. V. Rozvytok dukhovnoi sfery obdarovanykh studentiv-pravoznavtsiv. / O.V. Shkirenko // [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu : http://lib.iitta.gov.ua/5982/1/%D0%A1%D1%82_%D0%A8%D0%BA%D1%96%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE__%D0%86%D0%9E%D0%94.pdf – Nazva za ekranu.

**УДК 378.093.2:[174:61]**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-75-79**

# ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

**О. В. Біліченко**

*У статті представлені філософські, психологічні, психолого-педагогічні підходи до розуміння поняття самоактуалізація. Акцентовано увагу на важливості розгляду самоактуалізації у площині становлення особистості, реалізації принципів єдності свідомості і діяльності, розвитку свідомості й особистості у діяльності, детермінізму. Виокремлені інтегральні характеристики особистості, що самоактуалізується: цілісність, відкритість, активність. Зазначено, що людина як суб'єкт власної діяльності виступає активним джерелом саморозвитку, самовдосконалення. Запропонована теоретична модель самоактуалізації студентів медичного коледжу, в якій визначено підготовчий та основний етапи освітньої взаємодії викладачів і студентів. У статті виділено та проаналізовано принципи забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі: систематизація, орієнтація, актуалізація, самоактуалізація.*

***Ключові слова:*** *суб'єктна позиція, самоактуалізація, особистість, студент, принципи забезпечення суб'єктної позиції.*

# ENSURING THE SUBJECTIVE STUDENTS' POSITION IN EDUCATIONAL PROCESS AT MEDICAL COLLEGE

**O. Bilichenko**

*The article deals with philosophic, psychophysiological and psychological pedagogical approaches in understanding the idea of self-updating. Much attention is paid to the importance of self-updating as the main point in the problem of personal development on the base of principles of unity of consciousness and activity, development of consciousness and personality in activities, determination. Entirety, openness and activity are shown as integral characteristics of self-updating personality. It is mentioned that a person as an object of its own activity is an active source of self-changing and self-development. In this respect, personal origin can find its own ways of existence and is a reflection of individual centration in activity. The research shows the principles of ensuring the subjective students' position in educational process. Classifying principle helps to reveal specific content of studying material. Orientation principle encourages to develop studying material in certain portions involving programmed teachers and students' activity. Updating principle helps to organize students' activity on mastering studying material using normative ways of actual educational and potentional forms of professional activity. Self-updating principle is aimed to arrange students' activity on independent mastering of prognostic ways of activity.*

***Key words****: subjective position, self-updating, personality, student, principle of ensuring the subjective position.*

Стрімкі зміни в соціально-економічному житті нашого суспільства обумовлюють необхідність розвитку у сучасної людини не лише розвинених адаптаційних здібностей, що допомагають виживати, але і здатностей змінювати, радикально перебудовувати самі життєві умови, змінюючись при цьому особистісно, управляючи власним життям і власним розвитком. У зв'язку з цим сучасна особистісно-орієнтована педагогіка, спираючись на загальну ідею саморозвитку, прагне оперувати поняттями, що адекватно відображають гуманістичну сутність людини і процес її навчання та виховання. Наука звертається до таких категорій, як «суб'єкт-об'єкт», «свідомість-самосвідомість», «розвиток-саморозвиток», «виховання-самовиховання», «самореалізація», «Я-концепція», що підкреслюють не лише зовнішню, але і внутрішню обумовленість процесів становлення особистості майбутнього фахівця [2].

У теоретичних дослідженнях і освітній практиці все частіше стали використовуватися терміни, що мають складовою частиною «само-», які акцентують увагу на можливостях людини як суб'єкта власного розвитку, тобто як суб'єкта свідомості, діяльності, спілкування. Різні аспекти саморозвитку особистості (самовизначення, самореалізація, самопізнання, самооцінка) стають метою діяльності освітніх інститутів, входять до складу нормативних вимог до них.

Поняття «самоактуалізація» є відносно новим, хоча останніми роками використовується в педагогічних дослідженнях доволі часто. Спочатку цей термін використовувався як синонім «саморозкриття», «самоствердження», «самовираження» [3]. Етимологічно слово «самоактуалізація» походить від слова актуалізація, яке трактується як «перехід зі стану можливості в стан дійсності».

У найзагальнішому сенсі самоактуалізація визначається як прагнення людини до якомога повнішого виявлення і розвитку власних особистісних можливостей. Саме досягнення особистістю таких характеристик проголошується гуманістичною педагогікою головною метою освіти особистості на відміну

**© О. В. Біліченко**

від формалізованої передачі тому, хто вчиться, знань і соціальних норм у традиційній педагогіці. Вчитель – фасилітатор – основа, психолого – педагогічної діяльності. Поняття «самоактуалізація» говорить про наявність «самості», яка потребує «актуалізації». Поняття «самості» було введене філософами і застосовувалося ними під час опису буття того виду живих істот, що здатні виокремлювати себе з реальності за допомогою мислення, рефлексії [3]. За К. Юнгом самість – це цілісна особистість, яка не може бути пізнана абсолютно [10]. У працях зарубіжних науковців-філософів О. Лосєва, П. Флоренського, Г. Фофанової, В. Янчука «самість» – це центр, джерело свідомої, цілеспрямованої активності, діяльності Людини. Джерела активності можна виявити на рівні клітини, органу, системи органів, у світі рослин і тварин, де активність реалізується у формах, визначених спадково-видовими чинниками, має адаптивний, гомеостатичний характер і не пов'язана з рефлексивним мисленням; ці форми змін, активності варто відрізняти від проявів самоактуалізації [1; 7; 9].

У науковому просторі активно оперувати поняттями «самоактуалізація» і «самореалізація» продовжив нейрофізіолог К. Гольдштейн. На першому етапі, в клінічній практиці під «самоактуалізацією» він розумів активацію внутрішніх ресурсів організму, що не виявляли себе до хвороби, результатом впливу яких є здатність організму до реорганізації, відновлення властивостей особистості після перенесеного захворювання або травми. Перш за все, цим поняттям дослідник визначав психофізіологічні процеси, що виявлялися на клітинному і тканинному рівнях, що нагадували описані А. Адлером механізми компенсації фізичної недостатності органів [1].

Самоактуалізація, за К. Гольдштейном, це основний і, по суті, єдиний мотив у людському житті. Самоактуалізація – це дії, спрямовані на задоволення потреб. Потреба – це стан дефіциту, що мотивує людину на відновлення стану задоволення. Узагальнюючи думки науковців, можна дійти висновку, що задоволення будь-якої окремої потреби актуальне тоді, коли це є передумовою для самореалізації всього організму; самоактуалізація – творча тенденція людської природи, вона – основа розвитку і самовдосконалення особистості [3].

А. Маслоу визначає самоактуалізацію як готовність людини до самовтілення, до актуалізації закладених у ній потенцій, що виявляється в прагненні до видової ідентичності: «Цей термін відображає «повноцінний розвиток людини» (виходячи з біологічної природи), який (емпірично) є нормативним для всього виду, безвідносно до часу і місця, тобто в меншій мірі культурно обумовлений. Самоактуалізація відповідає біологічній зумовленості людини, а не історично довільним, локальним ціннісним моделям... Вона має емпіричний зміст і практичний сенс» [7]. Поняття «самоактуалізація», таким чином, означає практичний аспект діяльності, вчинки і дії, спрямовані на виконання життєвого плану. Її особливість полягає в тому, що, по-перше, кожна дія повинна завершитися конкретним результатом, мати реальний, матеріальний характер. Друга особливість цієї діяльності полягає в тому, що об'єкт, на який спрямована діяльність, і суб'єкт цієї діяльності збігаються (дія спрямована на самого себе, на самоперетворення). Третя особливість полягає в тому, що в центрі уваги знаходиться суб'єкт як джерело активності, що здатен отримати результат самостійно, без допомоги з боку інших людей.

**Мета статті:** проаналізувати шляхи забезпечення суб’єктної позиції студентів в освітньому процесі медичного коледжу.

Сучасні психологи (Г. Балл, С. Максименко та ін.), хартакеризуючи психологічний розвиток людини, виняткову роль надають процесу самоактуалізації. У вітчизняній психології самоактуалізація розглядається у площині становлення особистості, де основні принципи єдності свідомості і діяльності, розвитку свідомості й особистості у діяльності, детермінізму, висвітлені у працях Б. Ананьєва, О. Бандури, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Максименка, В. Мясищева, С. Рубінштейна.

На психолого-педагогічному рівні розуміння самоактуалізації базується на ідеї особистісного саморозвитку, що розкриває залежність ступеня прогресування людини від міри її власної активності. З метою виявлення найбільш значущих зовнішніх і внутрішніх відносин особистості, що визначають її самоактуалізацію, варто зупинитися на деяких принципових положеннях, які відображають гуманістичний підхід до розуміння особистості взагалі і сукупності її індивідуальних проявів зокрема.

Поняття особистості в різних науках має різний сенс. І це зрозуміло: будь-яка наука розглядає такий складний феномен, як особистість, відповідно до своєї галузі досліджень. Педагогіка вивчає процеси детермінації людської особистості, обумовлені взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників з урахуванням конкретних способів взаємодії особистості з суспільними і природними умовами життя і діяльності.

Існує багато визначень поняття «особистість», сформульованих педагогами і психологами (Б. Ананьєв, І. Бех, М. Євтух, О. Ковальов, О. Леонтьєв, С. Максименко, А. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн). У нашій роботі поняття особистості застосовується в його широкому сенсі, в плані всебічного і гармонійного розвитку всіх її властивостей і сторін, що визначаються в єдності природного і соціального. Ми не заглиблюватимемося в аналіз різних трактувань поняття «особистість». Вважаємо за необхідне лише відзначити, що багаточисельні дослідники проблеми формування особистості сходяться в

наступному: людина – це біологічна істота, наділена свідомістю; «особистість» – поняття вужче, ніж поняття «людина»; особистість – не лише продукт, але і суб'єкт суспільних відносин; особистість – це людський індивід як носій свідомості, здатний до трудової і пізнавальної діяльності.

Коротко зупинимося на деяких положеннях, що визначають сутнісне розуміння особистості. Перше положення визначає сутнісне розуміння особистості з погляду її унікальності і цілісності. Вивчення людини не може бути обмежене лише констатацією того, як вона впливає на інших людей і поводиться в різних ситуаціях. Необхідно пізнати те, що лежить в основі поведінки і що може неоднозначно виявлятися в діях і вчинках. За діями, що безпосередньо спостерігаються, стоять складні психофізіологічні процеси, що утворюють певну структуру. Основною властивістю особистості є її своєрідність: кожна людина – єдина у своєму роді. Для того, щоб прогнозувати результати діяльності людини, необхідно знати, як особистість сприймає те, що її оточує, і чому реагує на нього певним чином. Уявлення про цілісність завжди передбачає виокремлення певної системоутворюючої ознаки або системоутворюючого відношення, відповідно до якого можуть бути розглянуті різні підходи до аналізу особистості. Отже, вивчення особистості з позиції цілісності може бути виконано на основі виокремлення цієї системоутворюючої ознаки. Холістичний (з позицій цілісності) підхід не може бути здійснений без розкриття питання про те, що є підставою цієї цілісності. С. Рубінштейн ввів поняття «внутрішні умови особистості» і мав на увазі компоненти різної міри спільності і стійкості, зміни яких відбуваються у різних темпах, включаючи і загальне, і особливе, і одиничне. «Загальне» – це соціальні здібності людини як представника певного роду; «особливе» – це типове, чого вона набуває в процесі свого життя в даних соціальних умовах; «одиничне» представлене індивідуальними особливостями, що відрізняють одну людину від іншої. «Індивідуальні властивості особистості», «особистісні властивості індивіда», на думку С. Рубінштейна, є основними складовими «внутрішніх умов» [8].

Друге положення визначає розуміння особистості як відкритої системи. Особистість, як і будь-яка жива система, є відкритою системою, що існує лише безперервно взаємодіючи зі своїм оточенням; вона відкрита світу через свою поведінку, діяльність, вона щось отримує зі світу і щось йому віддає. Цілісність і відкритість виступають інтегральними характеристиками людини, що визначають сукупність відношень між реальним і потенційним.

Наступне положення гуманістичного підходу пов'язане з розумінням особистості як активної системи. У своїх взаєминах з навколишнім світом особистість – це активний елемент. Вона не просто відповідає на зовнішні дії, але і сама активно і цілеспрямовано впливає на навколишній світ. Людина не пасивний об'єкт впливу, а активний суб'єкт формування самої себе. Вона не лише сприймає впливи зовнішнього макросередовища, але і сама активно творить себе, виходячи з власного світогляду, внутрішніх орієнтацій своєї особистості. Активність суб'єкта в її динамічному заломленні визначається як сукупність ознак, що характеризують силу внутрішньої тенденції і прагнення суб'єкта до діяльності. Основним джерелом активності суб'єкта виступають потреби, що мають ієрархічну структуру. При цьому, як відзначав А. Маслоу, у міру насичення потреб нижчого рівня, мотиватором стає група вищих потреб. Самоактуалізацію, самореалізацію науковець вважав однією з природних потреб людини, поряд з фізичними, фізіологічними потребами. Самоактуалізація, в його розумінні, – це «зростання суб'єкта зсередини», саме він сам є справжнім мотиватором і знаходиться на вершині піраміди ієрархії А. Маслоу. Різноманітність діяльності, самостійність, відчуття важливості успіху в подоланні труднощів, самоактуалізація роблять діяльність привабливою для суб'єкта. «Щоб задовольнити свої потреби, людина повинна знайти для цього шляхи і засоби в складному соціальному світі, вона повинна вміти ставити перед собою і вирішувати практичні і теоретичні завдання. Потреба в діяльності є рушійною силою саморозвитку і самовдосконалення кожного індивіда» [7, с. 269].

Науковці, досліджуючи активність особистості як суб'єкта діяльності, у найзагальнішому вигляді визначають це поняття як властивий особі спосіб об'єктивізації, самовираження у діяльності професійній, і на життєвому шляху в цілому, відповідно до її вищих потреб у визнанні. Особистість за допомогою своєї активності знаходить засоби, умови, фактори задоволення потреб, регулює окремі дії і вчинки і, певним чином, категоризує, моделює, перетворює дійсність. Активність, у широкому сенсі слова, – це властивий особистості спосіб організації життя, регуляції і саморегуляції на основі інтеграції потреб, здібностей, ставлення особистості до життя, з одного боку, і вимог до особистості суспільства і обставин, – з іншого [8].

Гуманістичний підхід до людини передбачає також і розуміння особистості в її актуальному досвіді. Актуальний досвід – це особистісно значущий суб'єктивний досвід індивіда, що виступає основою його навчання. А в основі людської природи знаходиться «намір» (інтенція), що виявляється в здійснюваних впродовж життя виборах для досягнення цілей, які сама людина може і не усвідомлювати. Розвиток діяльності і розвиток особистості як суб'єкта виступають у діалектичній тотожності. Цей дуалістичний розвиток, на думку І. Беха, означає розширення, поглиблення соціального досвіду особистості, обробку його результатів, які і є механізмом формування здатності індивіда використовувати накопичені раніше знання для вироблення способів їх розвитку [2].

Для індивіда результати попереднього досвіду виступають не як «надіндивідуальна програма», що заздалегідь визначає його дії, а як соціально обумовлена адресація індивідові його можливостей виступати активним суб'єктом, осягати і розвивати досвід попередніх поколінь. Розгляд під цим кутом зору діяльності індивіда може бути представлений як реалізація соціальної сутності особистості, як самоздійснення і самореалізація в цій діяльності.

У діяльності суб'єкт є стороною активною, що самовизначається відносно об'єкта, рефлексує щодо своїх здібностей до творчості, орієнтується на об'єкт, вбудовує його у свій внутрішній світ. Тому світ діяльності є світом самої людини (її внутрішньою субстанцією, внутрішнім «середовищем пізнання», а не просто «зовнішнім освітнім середовищем»). Очевидним є висновок, що не може бути іншої діяльності, окрім діяльнісної активності людини, оскільки те, що пізнає людина в об'єктивній дійсності, визначається не лише власне дійсністю, але також значною мірою самою людиною.

Суб'єктність є інтегральною якістю особистості, що проявляється у прагненні та здатності до самовизначення, самодетермінації й саморегуляції поведінки [6, с. 266]. Як суб'єкт власної діяльності людина виступає активним джерелом самозмінення, саморозвитку. В цьому випадку особистісні витоки людини, знаходять самостійні способи існування, отримують віддзеркалення центрації індивіда в діяльності, а разом з нею і його рефлексії на себе. А. Вербицький відзначає, що «...проявляючи активність... людина досягає реалізації свідомо поставлених нею самою або прийнятих ззовні цілей. І якщо об'єктивна ситуація перешкоджає досягненню цих цілей, суб'єкт переформатує її в мисленні і практичній дії, здійснює інтелектуальну і практичну діяльність, заломлюючи зовнішнє через внутрішнє» [4, с. 19].

Таким чином, у вітчизняній психології, відповідно до принципів детермінізму, активності, розвитку та діяльнісного підходу, особистість виступає не лише результатом біологічного дозрівання або продуктом специфічних умов життя і діяльності, але й суб'єктом активної взаємодії з середовищем, у процесі якої індивід набуває особливих рис. Вищевикладені принципові позиції з погляду гуманістичного підходу визначають особистість як унікальну, цілісну, відкриту й інтенціональну систему, яка не є чимось заздалегідь заданим, а відкрита для можливостей самоактуалізації.

Під самоактуалізацією особистості ми будемо розуміти безперервний динамічний процес, що забезпечує поступальний і перспективний характер розвитку суб'єкта, коли останній, використовуючи досвід, набутий на реалізованому рівні, здійснює накопичення нового досвіду, тим самим створюючи основу для самозмінення на потенційному рівні (рис. 1). Представлений процес є безперервним, мобільним і, на нашу думку, за умов правильної технологічної реалізації – продуктивним. Зміст кожного з етапів організується на основі закономірного чергування послідовно пов'язаних принципів: підготовчий етап – принципів систематизації і орієнтації; основний етап – принципів актуалізації і самоактуалізації.

***Рис.1. Теоретична модель самоактуалізації студентів медичного коледжу***

Принцип систематизації орієнтує на виявлення специфічного змісту навчального матеріалу, що характеризується можливістю його екстраполяції на майбутню сферу діяльності. Цей принцип визначає систему вимог до відбору навчального матеріалу на рівні побудови технологічних конструктів з позиції історичного і прогностичного аспектів генезису цього матеріалу. В навчальному матеріалі поряд із загальним має бути представлений специфічний і водночас актуальний для професійної діяльності зміст.

Принцип орієнтації спрямований на технологічне розгортання навчального матеріалу у вигляді певних етапів, що передбачають програмовану діяльність викладачів і студентів. Цей принцип лежить в основі системи вимог до особливостей організації навчального матеріалу під час побудови технологій взаємодії викладачів і студентів, конструктивної діяльності викладача з побудови освітнього процесу і варіативних умов його модифікації. Навчальний матеріал має бути представлений у формі навчальних дій, що передбачаються з метою отримання прогнозованого результату.

Принцип актуалізації орієнтує на організацію діяльності студентів з засвоєння навчального матеріалу у вигляді нормативних способів актуальних навчальних і потенційних форм професійної діяльності. Цей принцип передбачає конструювання системи вимог до організації навчальної діяльності студентів із засвоєння репродуктивного змісту соціального досвіду за допомогою опанування зразка, запропонованого ззовні. Іншими словами, відбувається процес, в основі якого відтворення студентами-майбутніми фахівцями відомих форм і способів діяльності за допомогою використання традиційних технологій.

Принцип самоактуалізації спрямований на організацію навчальної діяльності студентів з самостійного освоєння прогностичних способів діяльності, що відображає увагу до розвитку сфер особистості, особливо значущих для професійної діяльності і саморозвитку суб'єкта в навчанні.

Реалізація такої системи вимог до освітнього процесу в медичному коледжі є засобом організації самостійної навчальної діяльності студентів, результати якої відрізняються осмисленим характером, прийняттям їх на суб'єктивно-особистісному рівні. Технологічні прийоми організації діяльності студентів з розвитку рефлексії в навчанні зводяться до правил і вимог самоуправління і самооцінки результатів діяльності, включаючи процесуальну і результативну структури.

## Література

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб.: «Академический проект», 2000. – 254 с.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2012. – 256 с.
3. Братаніч Б. В. Самоактуалізація особистості та освіта / Б.В. Ільченко, І. Г.Братаніч // ФПО.– 2011.– № 2.– С. 13-20.
4. Вербицкий А. А. Вопросы генезиса и саморегуляции познавательной и профессиональной деятельности / А. А. Вербицкий // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1977. – С. 19-24.
5. Галузяк В.М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212-216.
6. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузяк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А.Маслоу; под. общ. ред. Г. А. Балла.– М.: Смысл, 1999.– 423 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Издательство: Питер, 2002. – 720 с.
9. Фофанова Г. А. Самость как проблемная область психологических исследований: Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып.4 / Г.А. Фофанова. – Мінск: АПА. – 2008. – С. 269-279.
10. Юнг К. Г. Нераскрытая самость (настоящее и будущее) // Юнг К. Г. Синхронистичность / К. Г. Юнг: Пер. с англ. – М.: Рефл–бук; Киев: Ваклер, 1997. – С.53–120.

## References

1. Adler A. Ponyat' prirodu cheloveka / A. Adler. – SPb.: «Akademicheskij proekt», 2000. – 254 s.
2. Bekh I. D. Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku : navch. posib. / I. D. Bekh. – Kyiv : Akademvydav, 2012. – 256 s.
3. Bratanich B. V. Samoaktualizatsiia osobystosti ta osvita / B.V. Ilchenko, I. H.Bratanich // FPO.– 2011.– # 2.– S. 13-20.
4. Verbickij A. A. Voprosy genezisa i samoregulyacii poznavatel'noj i professional'noj deyatel'nosti / A. A. Verbickij // Novye issledovaniya v psihologii. – M.: Pedagogika, 1977. – S. 19-24.
5. Haluziak V.M. Subiektnist yak profesiino vazhlyva yakist pedahoha / V.M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 18. – Vinnytsia, 2006. – S. 212-216.
6. Haluziak V. M. Sutnisni oznaky subiektnosti osobystosti / V. M. Haluziak // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Seriia # 12. Psykholohichni nauky : Zb. naukovykh prats. – K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2005. – #6 (30). – Ch 1. – S. 262-267.
7. Maslou A. Novye rubezhi chelovecheskoj prirody / A.Maslou; pod. obshch. red. G. A. Balla.– M.: Smysl, 1999.– 423 s.
8. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshchej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – Izdatel'stvo: Piter, 2002. – 720 s.
9. Fofanova G. A. Samost' kak problemnaya oblast' psihologicheskih issledovanij: Zbornik navukovyh prac Akadehmii paslyadyplomnaj adukacyi. Vyp.4 / G.A. Fofanova. – Minsk: APA. – 2008. – S. 269-279.
10. Yung K. G. Neraskrytaya samost' (nastoyashchee i budushchee) // Yung K. G. Sinhronistichnost' / K. G. YUng: Per. s angl. – M.: Refl–buk; Kiev: Vakler, 1997. – S.53–120.

**УДК 378.018.8:373.5.011.3-051]:613(043.2)**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-80-85**

# ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАННЯ УЧНІВ МАТЕМАТИКИ

**Д. А. Возносименко**

*Статтю присвячено визначенню та обґрунтуванню педагогічних умов фахової підготовки вчителя математики до забезпечення валеологічного супроводу навчання учнів математики. Розкрито сутнісні характеристики поняття «педагогічні умови» в загальному розумінні та наведено власне визначення «педагогічні умови фахової підготовки майбутніх учителів математики до забезпечення валеологічного супроводу навчання учнів основної школи». Обґрунтовано педагогічні умови фахової підготовки вчителя математики до забезпечення валеологічного супроводу навчання учнів математики.*

***Ключові слова:*** *умова, педагогічні умови, валеологічний супровід, підготовка вчителя математики, здоров'язбереження.*

# PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SPECIAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS TO PROVIDE VALEOLOGICAL SUPPLY OF MATHEMATICS TEACHERS

**D. Voznosymenko**

*In connection with the problem of preserving the health of student youth, there is a need for the training of modern skilled pedagogical specialists, who must understand the extent of their responsibility not only for the quality of educational services, but also pay special attention to the education of a healthy younger generation. In the context of the above-mentioned special significance, it becomes necessary to identify, substantiate and test the pedagogical conditions for the training of future teachers, in particular mathematics, to provide valeological support for studying in the primary school. Since the subject subject has a lot of possibilities to influence the behavior of students and their personal attitude to health problems. In the context of our study under the pedagogical conditions of professional training of future mathematics teachers to provide valeological support for the study of primary school students we will understand the combination of interconnected circumstances and the conditions of the functioning of the educational environment that affect the development of the professional qualities of the future teacher of mathematics, ensure the effectiveness of his professional training and form readiness for the implementation of valeological support for the teaching of mathematics pupils of the main school. Proceeding from the predefined definitions of «condition» and «pedagogical conditions», we have identified the following pedagogical conditions which we believe will provide an effective influence on the training of future teachers of mathematics to provide valeological support for student learning, namely: awareness of future mathematics teachers of the need for valeological the accompaniment of training, the formation of future mathematics teachers of valeological competence, the peculiarities of methodological support for the implementation of valeological support and its korystannya in the elementary school.*

***Key words:*** *condition, pedagogical conditions, valeological support, preparation of the teacher of mathematics, health preservation.*

Одним із основних завдань сучасної системи освіти є забезпечення гармонійного розвитку школярів, здатних функціонувати та швидко адаптовуватися до мінливих умов середовища. Поряд із головною місією, яку повинна нести сучасна школа – формування знань, умінь і надання нової інформації, вона повинна також сприяти збереженню та зміцненню здоров'я учнів, формувати мотивацію до здорового способу життя. Водночас статистичні дані останніх років свідчать про погіршення нервово-психічного здоров'я школярів, порушення опорно-рухового апарату й органу зору, патологію щитоподібної залози, дисгармонійний фізичний розвиток, незбалансоване харчування. Глибоку тривогу викликає поширення шкідливих звичок серед сучасних школярів.

У зв'язку з цією проблемою виникає необхідність у підготовці сучасних кваліфікованих педагогічних фахівців, які мають усвідомлювати ступінь своєї відповідальності не лише за якість надання освітніх послуг, а й приділяти особливу увагу вихованню здорового підростаючого покоління. У контексті сказаного особливої актуальності набуває необхідність виявлення, обґрунтування й перевірки педагогічних умов підготовки майбутніх учителів, зокрема математики, до забезпечення валеологічного супроводу навчання в основній школі. Оскільки саме вчитель-предметник має досить багато можливостей упливу на поведінку учнів та на їхнє особистісне ставлення до проблем здоров'я.

На сьогодні накопичено велику кількість наукових праць із проблеми підготовки майбутніх учителів математики до професійної діяльності. Водночас є необхідність дослідження аспекту їхньої підготовки до забезпечення валеологічного супроводу навчання учнів математики.

**© Д. А. Возносименко**

У процесі розробки педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності ми опирались на дослідження Г. Алєксєєва, І. Андрощук, О. Будник, О. Матвієнко, Л. Пальшкової, О. Пожидаєва, А. Рябухи, Б. Шияна, та ін.. Зокрема педагогічні умови, які забезпечують процес професійної підготовки майбутніх учителів математики досліджували А. Воєвода, М. Ковтонюк, О. Мосіюк, Л. Радзіховська, А. Теплицька, О. Чемерис та ін.

Проблема підготовки майбутнього педагога до реалізації завдань здоров'язбереження знайшла широке відображення в дослідженнях науковців. Зокрема, підготовку майбутнього педагога до створення здоров'язбережувального середовища досліджували А. Циплюк, Т. Осадченко, Л. Сливка; формуванню валеологічної компетентності майбутніх педагогів приділяли увагу Б. Максимчук, Е. Шатрова; проблему формування готовності студентів до здоров'язбережувальної діяльності висвітлили у своїх роботах А. Москалева, Е. Осолодкова, С. Гаркуша; підготовці майбутніх педагогів до формування навичок і вмінь здорового способу життя присвятили свої праці Б. Долинський, О. Філіпп'єва, В. Нестеренко, Н. Урум.

Детальний аналіз наукової літератури та дисертаційних досліджень, засвідчив, що проблема підготовки майбутнього вчителя до здійснення валеологічного виховання найбільше досліджувалася в дошкільній та початковій освіті. Проблема підготовки майбутнього вчителя математики до здійснення валеологічного виховання є недостатньо дослідженою. Усе це вимагає визначити та детально обґрунтувати педагогічні умови фахової підготовки майбутніх учителів математики для забезпечення валеологічного супроводу навчання учнів математики.

**Мета статті** – обґрунтувати педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів математики до забезпечення валеологічного супроводу навчання учнів математики

У науковій літературі немає однозначного підходу визначення поняття «умова», тому у наукових джерелах цей термін трактується по-різному, зокрема:

- це філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливості в дійсність» [9, с. 482].
- це необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливлюють здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [1, с. 1295].
- це сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку; виховання і навчання, формування особистості [5, с. 36].

Похідною від поняття «умова» є категорія «педагогічні умови». Наразі не існує її однозначного визначення, зокрема:

- це умови, в яких ефективно відбувається процес навчання [2];
- це обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [6, с. 243];
- особливості організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості студента, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення [4];
- це сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм, що забезпечують успішність реалізації освітньої мети [8].
- це сукупність обставин, що сприяють побудові навчально-виховного процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей особистості щодо ефективної професійної діяльності [3].

У контексті нашого дослідження під педагогічними умовами фахової підготовки майбутніх учителів математики для забезпечення валеологічного супроводу навчання учнів основної школи будемо розуміти *сукупність взаємопов'язаних обставин та умов функціонування освітнього середовища, які впливають на розвиток професійних якостей майбутнього вчителя математики, забезпечують результативність його фахової підготовки та формують готовність до здійснення валеологічного супроводу навчання математики учнів основної школи*.

Виходячи з попередньо окреслених визначень «умова» та «педагогічні умови», ми виокремили такі педагогічні умови, які, на нашу думку, забезпечать ефективний уплив на підготовку майбутніх учителів математики для забезпечення валеологічного супроводу навчання учнів.

Першою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів математики для забезпечення валеологічного супроводу навчання учнів є *усвідомлення майбутніми вчителями математики необхідності здійснення валеологічного супроводу навчання.*

Дану умову ми розглядаємо у контексті двох підумов:

- усвідомлення майбутніми вчителями математики необхідності створення здоров'язбережувального освітнього середовища навчання математики в школі;

- розуміння студентами особливостей упровадження компетентнісного підходу до навчання в школі та формування здоров'язбережувальної компетентності учнів.

Обґрунтуємо зазначені передумови. Одна із них визначає усвідомлення майбутніми вчителями математики необхідності створення здоров'язбережувального освітнього середовища навчання математики в школі.

На нашу думку, мета створення здоров'язбережувального освітнього середовища навчання математики в школі полягає в забезпеченні всіх максимально комфортних умов для збереження та зміцнення здоров'я учнів; формування знань, умінь і навичок щодо здорового способу життя та навиків використання їх у повсякденному житті.

На створення здоров'язбережувального освітнього середовища навчання математики в школі впливають наступні фактори:

1) наявність свідомого, професійно-компетентного вчителя математики, який спроможний забезпечувати здоров'язбержувального навчання;

2) упровадження в освітньому процесі з математики сучасних методик, технологій, методів і прийомів та різних видів засобів спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я учнів;

3) включення суб'єктів педагогічного процесу у валеологічну діяльність.

Усвідомлення майбутніми вчителями математики необхідності створення здоров'язбережувального освітнього середовища навчання математики в школі проявляється тоді, коли студент чітко починає відчувати потребу пізнавати щось нове про власне здоров'я, здоров'я учнів, сприяти його збереженню та зміцненню. Тоді, коли він відчуває обмеженість і недостатність власних знань із цього питання, відповідальність за життя і здоров'я оточуючих. Тоді, коли бажання самореалізуватися й стати більш компетентним починає відчуватися набагато інтенсивніше, виразніше.

Для того, щоб студентам усвідомити необхідність створення здоров'язбережувального освітнього середовища навчання математики в школі, насамперед потрібно керуватися виключно пізнавальними мотивами й бути вкрай зацікавленими у збагаченні свого фахового педагогічно-валеологічного потенціалу.

У контексті другої передумови організація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів математики, яка сприяє формуванню *розуміння ними особливостей упровадження компетентнісного підходу до навчання та формування здоров'язбережувальної компетентності учнів*, має здійснюватися у два етапи – підготовчий (теоретичний) та практичний.

На *підготовчому етапі* – діяльність студентів спрямовується на ознайомлення з нормативними документами, що визначають упровадження компетентнісного піходу в освітній процес загальноосвітніх закладів освіти.

Найбільш вдалим для реалізації цього етапу у фаховій підготовці майбутніх учителів математики є вивчення курсу «Методика навчання математики», зокрема, модуля «Загальна методика навчання математики». Розглядаючи тему «Реалізація наскрізних змістових ліній у ШКМ», студентів варто ознайомити із нормативними документами, зокрема, з програмою з математики, що визначає зміст навчального матеріалу з математики за чотирма наскрізними змістовими лініями відповідно до 10 ключових компетентностей та вказує на актуальність упровадження в освітній процес компетентнісного підходу.

Студентам варто наголосити, що за такого підходу реалізація наскрізних змістових ліній на уроках математики має забезпечити формування ціннісних і світоглядних орієнтацій учня, що визначають його поведінку в життєвих ситуаціях. А також варто зазначити, що завданням змістової лінії «Здоров'я і безпека» є становлення учня як емоційно стійкого члена суспільства, здатного вести здоровий спосіб життя і формувати навколо себе безпечне життєве середовище. Наскрізна лінія «Здоров'я і безпека» в курсі математики реалізується через завдання з реальними даними про безпеку й охорону здоров'я (текстові завдання, пов'язані з середовищем дорожнього руху, рухом пішоходів і транспортних засобів, відсотковими обчисленнями й графіками, що стосуються чинників ризику). Наскрізні лінії ключових компетентностей реалізуються під час розв'язування задач практичного змісту – задач, що виникають за межами математики, але розв'язуються з використанням математичного апарату.

Теоретична підготовка студентів на цьому етапі забезпечує майбутнього вчителя математики не лише знаннями, що є необхідними для ефективного виконання ним професійних функцій, а й розвитку його професійної свідомості.

На другому етапі – *практичному* – діяльність студентів спрямована на вироблення практичних навичок щодо реалізації компетентнісного підходу до навчання математики та формування здоров'язбережувальної компетентності учнів в основній школі.

Практична підготовка майбутніх учителів математики щодо впровадження компетентнісного підходу до навчання учнів математики з метою забезпечення валеологічного супроводу, здійснюється у трьох напрямах:

а) під час аудиторної роботи;

б) під час позааудиторної роботи;

в) під час проходження студентами педагогічної практики.

Другою педагогічної умовою ми вважаємо *сформованість у майбутніх учителів математики валеологічної компетентності.*

Ефективність формування валеологічної компетентності в майбутніх учителів математики вимагає активного залучення студентів та викладачів до здоров'язберігаючого освітнього процесу, формування в них активної позиції щодо зміцнення й збереження власного здоров'я та здоров'я підростаючого покоління. У зв'язку з цим необхідним є поєднання наступних форм і видів роботи:

- розробка та реалізація робочих програм з фахових дисциплін щодо формування навичок ведення здорового способу життя в підростаючого покоління;
- заходи стосовно збереження та зміцнення здоров'я викладачів і студентів, створення умов для їхнього гармонійного розвитку: поширення передового досвіду шляхом проведення науково-практичних конференцій, семінарів, «круглих столів», тематика яких пов'язана із здоров'язбереженням під час навчання математики; днів здоров'я у ЗВО. Ефективне впровадження здоров'язберігаючих технології відбувається лише за умови, що сам процес упровадження, складові технології, шляхи реалізації будуть зрозумілі, логічно обґрунтовані та інформаційно відкриті для викладачів та студентів, свідомо сприймаються ними. Тому дуже важлива система навчання суб'єктів освітнього процесу;
- навчання студентів навичок збереження та зміцнення свого здоров'я та здоров'я учнівської молоді відбувається під час проведення науково-практичних конференцій, тренінгів «Використання здоров'язберігаючих технологій на уроках математики», семінарів «Здоров'язберігаючі технології як необхідність для збереження здоров'я учнівської молоді», «Круглих столів» з проблем забезпечення валеологічного супроводу навчання учнів математики;
- додаткове навчання студентів ЗВО щодо використання новітніх педагогічних, здоров'язберігаючих технологій в практичній діяльності, які спрямовані на їх особистий розвиток та створення педагогічної системи з використанням системного підходу.

Третю педагогічну умову ми вбачаємо в *розкритті особливостей методичного забезпечення здійснення валеологічного супроводу та його використання в основній школі*.

Відповідно до нормативних документів, які регламентують необхідність виховання свідомого ставлення до здоров'я, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження й зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів, велику увагу варто приділити саме методичному забезпеченню.

ЗВО які готують вчителів до здоров'язбереження та спрямовані на необхідність виховання в учнів свідомого ставлення до здоров'я повинні мати відповідне навчально-методичне забезпечення. Від наявності та змістовного наповнення навчально-методичного забезпечення залежить успішність засвоєння навчального матеріалу. З метою розширити знання студентів про використання здоров'язберігаючих технологій під час навчання учнів математиці, сформувати здоров'язбережувальну компетентність через поширення валеологічних знань студентів, розвивати творчі здібності, дослідницькі вміння і навички студентів, власну пізнавальну діяльність та виховувати валеологічну культуру у студентів, нами створено гурток «Елементи валеології у ШКМ».

Цей гурток є однією із основних форм навчально-методичного забезпечення, які готують майбутніх учителів до здоров'язбереження у ЗВО та спрямований на реалізацію наступних завдань:

- визначення можливостей математики як навчального предмета щодо формування в учнів позитивної мотивації на здоровий спосіб життя;
- ознайомлення студентів із формами, методами та засобами здійснення валеологічного супроводу на уроках математики;
- опанування студентами необхідними здоров'язберігаючими технологіями;
- підготовка майбутніх учителів математики до реалізації отриманих знань, умінь і навичок щодо забезпечення валеологічного супроводу на практиці;
- розвиток творчих здібностей, дослідницьких нахилів, ініціативності.

Відповідно до Концепції Нової Української в якій визначено 10 ключових компетентностей, проблема формування здорового способу життя в підростаючого покоління набуває все більшої актуальності. Професійна підготовка майбутнього вчителя математики передбачає розв'язання низки важливих проблем, які пов'язані із збереженням здоров'я учнів і організацією навчального процесу. Це зумовлює необхідність розв'язання однієї з важливих проблем – створення сучасного навчально-методичного забезпечення, зокрема, навчально-методичних посібників, які б стали корисними для вчителів та студентів. У такому

випадку нами розроблено навчально-методичний посібник «Елементи валеології у ШКМ» та електронний «Збірник задач валеологічного змісту для учнів 5-9 класів».

Навчально-методичний посібник «Елементи валеології у ШКМ» складається з семи параграфів. Кожен із них насичений цікавою та корисною інформацією про впровадження елементів валеологічного супроводу в освітній процес із математики. Навчальний посібник «Елементи валеології у ШКМ» призначений для аудиторної та самостійної роботи студентів факультету фізики, математики та інформатики, що навчаються за спеціальностями «Математика», «Фізика» та спеціалізаціями «Математика та інформатика», «Математика і фізика», опановуючи курс «Методика навчання математики».

Мета посібника – сприяти усвідомленню студентами необхідності збереження та зміцнення здоров'я учня на уроці математики; формувати математичну та валеологічну компетентність студента як важливої складової їхньої професійної діяльності.

Основними завданнями навчального посібника є:

- засвоєння та опанування студентами теоретичних основ різних видів здоров'язберігаючих технологій;
- оволодіння сукупністю загальних психолого-педагогічних і спеціальних знань про збереження здоров'я вихованців у процесі навчання математики;
- формування практичних умінь і навичок передачі збереження здоров'я інших у процесі набуття математичних знань.

Пропонований посібник спрямований на: ознайомлення студентів із формами, методами та засобами здійснення валеологічного супроводу на уроках математики; опанування студентами необхідними здоров'язберігаючими технологіями; підготовку майбутніх учителів математики до реалізації наскрізної лінії «Здоров'я та безпека» у основній школі. За допомогою матеріалів, уміщених у посібнику, студенти зможуть оволодіти теорією і практикою не тільки для передачі математичних, а й сформувати базовий рівень своєї професійної компетентності стосовно впровадження валеологічного супроводу в навчальний процес із математики. Навчально-методичний посібник буде корисним як для студентів так і вчителів та викладачів ЗВО.

Для більш детального ознайомлення студентів із задачами шкільного курсу здоров'язберігаючого змісту нами розроблено електронний «Збірник задач валеологічного змісту для учнів 5-9 класів» у програмі AutoPlayMediaStudio8.0.7.0. Особливістю електронного посібника є те, що він може бути і довідником, і тренажером. Важливим моментом застосування цього посібника є економія часу в пошуках потрібного матеріалу до уроку. Запропонований електронний посібник спрямовано на:

- формування професійної, математичної та здоров'язберігаючої компетентностей;
- оволодіння теорією і практикою не тільки передачі математичних знань, а й збереження здоров'я інших;
- визначення можливостей математики як навчального предмету щодо формування здорового способу життя навколишніх.

Матеріал електронного посібника викладено в логічній послідовності та в доступній формі. Електронний навчальний посібник «Збірник задач валеологічного спрямування для учнів 5-9 класів» складається з двох розділів: І розділ – нормативна база; ІІ розділ – практична частина (види задач валеологічного змісту).

Таким чином, кожна з визначених педагогічних умов спрямована на формування готовності майбутніх вчителів математики до забезпечення валеологічного супроводу навчання учнів основної школи. Тоді же час, кожна взята окремо умова не може повністю забезпечити ефективність формування готовності, лише їхня системна єдність дозволяє успішно здійснювати професійну підготовку вчителів математики до забезпечення валеологічного супроводу навчання математики.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці моделі підготовки майбутніх учителів математики до забезпечення валеологічного супроводу навчання учнів математики з урахуванням визначених педагогічних умов.

**Література**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і головн. редакт. В.Т. Бусел. – Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
2. Гороховська, Т. В. Формування культури професійного мовлення майбутніх працівників освіти у ВНЗ / Т. В. Гороховська // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 9-12.
3. Дерев'янко О. В. Теоретичні засади формування професійної компетентності / О. В. Дерев'янко, В. І. Тернопільська // Збірник наукових праць № 27. Серія :Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. Вінниця – 2011 – С. 523–528.
4. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі / О. Дурманенко // Молодь і ринок. – 2012. – № 7 (90). – С. 135 – 138.

5. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский . – М. : Высшая школа, 2004 . – 512 с.
6. Словник-довідник з професійної педагогіки / [авт.-упоряд. А. В. Семенова]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
7. Урум Н. С. Підготовка майбутніх вчителів до забезпечення здорового способу життя молодших школярів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Урум Наталія Степанівна. – К., 2008. – 213 с.
8. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – М. : Высшая школа, 1970. – 301 с.
9. Філософський енциклопедичний словник / [за ред. В.І. Шинкарук та ін.]; НАН України; ін-т філос. ім. Г.С. Сковороди. – К. : Абрис, 2012. – 744 с.

## References

1. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / Uklad. i holovn. redakt. V.T. Busel. – Kyiv : Irpin : VTF «Perun», 2001. – 1440 s
2. Horokhovska, T. V. Formuvannia kultury profesiinoho movlennia maibutnikh pratsivnykiv osvity u VNZ / T. V. Horokhovska // Ridna shkola. – 2006. – № 12. – S. 9-12.
3. Derevianko O. V. Teoretychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti / O. V. Derevianko, V. I. Ternopilska // Zbirnyk naukovykh prats № 27. Seriia :Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv : metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Vinnytsia – 2011 – S. 523–528.
4. Durmanenko O. Teoretychnyi analiz poniattia «pedahohichni umovy» v konteksti monitorynhu vykhovnoi roboty u vyshchomu navchalnomu zakladi / O. Durmanenko // Molod i rynok. – 2012. – № 7 (90). – S. 135 – 138., s. 136
4. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike / V. M. Polonskij . – M. : Vysshaya shkola, 2004 . – 512 s.
6. Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky / [avt.-uporiad. A. V. Semenova]. – Odesa : Palmira, 2006. – 272 s.
7. Urum N. S. Pidhotovka maibutnikh vchyteliv do zabezpechennia zdorovoho sposobu zhyttia molodshykh shkoliariv : dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.04 / Urum Nataliia Stepanivna. – K., 2008. – 213 s
7. Fedorova O. F. Nekotorye voprosy aktivizacii uchashchihsya v processe teoreticheskogo i proizvodstvennogo obucheniya / O. F. Fedorova. – M. : Vysshaya shkola, 1970. – 301 s
9. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk / [za red. V.I. Shynkaruk ta in.]; NAN Ukrainy; in-t filos. im. H.S. Skovorody. – K. : Abrys, 2012. – 744 s.

**УДК 378.016:7**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-85-89**

# МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

**О. А. Гаврилюк**

**orcid.org/0000-0002-0016-1547**

*У статті обґрунтовано використання системи активних методів та прийомів у художньо-творчому процесі в педагогічних коледжах. Виокремлено найважливіші методичні аспекти стимулювання творчої активності студентів. Проаналізовано необхідність використання засобів художньої виразності театрального виду мистецтва у художньо-творчій діяльності. Обґрунтовано доцільність опанування основами організації різновидів художньо-творчої діяльності майбутніми учителями музики.*

***Ключові слова:*** *методи, творчі завдання, художньо-творча діяльність, майбутній учитель музики, педагогічний коледж.*

# METHODS AND TECHNIQUES OF ORGANIZING THE ARTISTIC CREATIVITY OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC IN PEDAGOGICAL COLLEGES

**O. Gavrilyuk**

*The article substantiates the use of the system of active methods and receptions in the artistic and creative process in pedagogical colleges. The most important methodological aspects of stimulating the creative activity of students are singled out. The necessity of using the means of artistic expressiveness of theatrical type of art in artistic and creative activity has been analyzed. It is substantiated the importance of mastering the bases of the organization of the ways of artistic and creative activity of future teachers of music.*

***Key words:*** *methods, creative tasks, artistic and creative activity, future teacher of music, pedagogical college.*

**© О. А. Гаврилюк**

Оновлення змісту та системи професійно-творчого становлення майбутнього вчителя музики в педагогічних коледжах нині вимагає необхідності переосмислення мети, завдань і методів фахової підготовки студентів, створення та втілення у практику оновлених методик та технологій.

У вирішенні завдань професійної підготовки майбутнього спеціаліста мистецької сфери, що поєднує в собі риси педагога й музиканта, культуролога й мистецтвознавця передбачається залучення особистості до різних видів мистецтва, створення такого життєвого простору, що сприятиме її всебічному розвитку та духовному становленню. У цьому аспекті актуальною постає проблема професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації художньої творчої діяльності.

Питання формування готовності до музично-естетичної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, дослідження художніх і творчих потреб особистості висвітлено у наукових працях Е. Абдулліна, Ю. Алієва, Б. Бриліна, В. Бутенка, Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Л.Хлєбнікової. Аспекти творчої діяльності у психологічних дослідженнях окреслюються у працях В. Лісовської, В. Крутецького, Л. Степанко. Характеристика механізмів взаємозв'язку творчості та педагогічної майстерності, педагогіки творчості простежується в дослідженнях Ю. Азарова, І. Зязюна.

Особливості професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін та художньо-естетичного виховання студентської молоді зустрічаємо в багатьох наукових дослідженнях, зокрема Е. Абдулліна, І. Гринчук, Г. Падалки, О. Рудницької, Т. Смирнової, Ю. Мальованого, Н. Савченко, О. Олексюк, В. Орлова, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Яківчук.

**Метою статті** є обґрунтування та висвітлення системи методів і прийомів організації різновидів художньо-творчої діяльності майбутніх учителів музики в педагогічних коледжах.

Художньо-творча діяльність – це професійне вміння оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, спрямувати їх на всебічний розвиток та вдосконалення особистості, що забезпечує високу організацію педагогічного процесу майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вона характеризується високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь, і, звичайно, суть її – в особистості викладача, його позиції, здатності керувати діяльністю на високому рівні [7, с.140-143].

Проблема якості професійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої творчої діяльності вирішується шляхом удосконалення навчально-виховного процесу, оптимізації його змісту, впровадженням нових форм й методів. Педагог-музикант повинен володіти варіативною методикою і обирати найдоцільніші методи для вирішення конкретних завдань, володіти тезаурусом художніх знань та умінь [1, с.167-168].

Згідно з потребами навчально-виховного процесу в педагогічних коледжах, упровадження різних форм художньо-творчої діяльності займає вагоме місце у формуванні професійної готовності майбутнього фахівця.

Художньо-творча діяльність майбутнього вчителя музики охоплює активну творчу діяльність та самодіяльну творчість, що робить її важливим засобом навчально-виховного процесу в педагогічному коледжі. Як зазначав І. Песталоцці, «кожен дізнається лише те, що сам спробує зробити» [9].

Особливим методом активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики є *метод співтворчості* у підготовці та проведенні художньо-виховних заходів. Одним з основних шляхів реалізації такого методу є *організація роботи студентів у малих творчих групах,* що передбачає двоступеневу форму діяльності, що залучає до планування, виконання, аналізу діяльності всіх учасників. Таким чином, у художньо-творчому процесі задіяні викладач, як керівник діяльності, творча група (актив) – студент-сценарист, студент-режисер, студент-звукорежисер, мікрогрупи (організатори окремих номерів).

Залучення до діяльності кожного учасника творчого колективу, використовуючи одночасно різноманітні види діяльності, сприяє підвищенню інтересу до спільної праці, розвиває активність, нове ставлення до процесу, дає можливість спільного планування, організації та аналізу діяльності, накопичування, осмислення пропозицій, ідей, розвитку власних поглядів, почуття поваги, взаєморозуміння.

Тут важливим також є використання методу моделювання концертних ситуацій, що використовується задля адаптації студентів до публічних виступів, отримання задоволення від сценічної творчості [11, с. 340].

Не менш важливим у художньо-творчій діяльності є використання взаємозв'язків різних засобів художньої виразності мистецьких творів. У реалізації такого завдання найбільш актуальною формою є постановки фрагментів музично-театральних вистав.

*Метод «театралізації»* є методом навчання засобами театру, комплексною системою використання всіх засобів виразності театрального мистецтва [6].

Театралізація є художньо-педагогічним методом, згідно з яким театралізована дія розглядається як колективна організована дія, яка здійснюється за законами драматургії [6, с. 788].

Концепції мистецтвознавства щодо сутності мистецтва музичного театру, творчих засад музично-акторської та музично-режисерської майстерності знайшли своє відображення в працях В. Мейєрхольда, К. Станіславського [8; 14]. Так, формами театралізованих дійств у художньо-творчому процесі підготовки майбутнього вчителя музики є постановка та участь у сценічних мініатюрах, ігрових виставах, спектаклях, музичних казках, фрагментах дитячих опер.

Важливим стимулом активності учасників театралізованого дійства є неповторність та унікальність програми, що пов'язане із набуттям художньо-інтерпретаційних навичок майбутнім учителем музики.

Одним із найефективніших видів театралізації є музично-театралізовані сценки, що сприяють розширенню та поглибленню мистецьких знань, розвивають психічні процеси (увагу, пам'ять, сприйняття, уяву, фантазію); активізують та удосконалюють словниковий запас, сценічне мовлення, удосконалюють сценічні рухи, розвивають емоційно-вольову сферу, розвивають почуття колективізму, відповідальності; стимулюють розвиток творчої пошукової активності, самостійності, викликають активний інтерес [4, с. 4-15].

У театралізованій діяльності використовують такі види роботи: театралізація; творчі ігри та вправи; розігрування ситуацій. Про залучення майбутніх учителів до оволодіння елементами театрального мистецтва зауважував М. Розенштейн. Учений наголошував про необхідність формування у майбутніх фахівців умінь образно висловлювати свої думки, оволодінням технікою мовлення та художнього розповідання; розвитку пластики тіла й художньо виразного жесту; засвоєння мистецтва імпровізації; створення інсценувань і драматизацій [13, с. 7-11].

*Імпровізація* виступає як здатність в потрібний момент «умикати» здібності, знання, уміння, навики, досвід (створення ситуацій без підготовки в рамках художнього образу), головним інструментом при цьому є емоції та інтуїція. Імпровізація, на думку О. Нікітіна, може бути повноцінним видом творчості, але рідко призводить до яскравих художніх відкриттів через свою специфіку та обмежений час [10, с. 120-125].

Головним завданням сценічної імпровізації є виховання кмітливості, розвитку мовлення, дикції, сценічної витримки, акторської техніки, власної творчої індивідуальності. Використання імпровізації сприяє розвитку творчих здібностей та дає можливість майбутньому фахівцю створювати справжні продукти власної творчості. Ігри-імпровізації, сюжетні імпровізації, імпровізації за творами живопису широко застосовують у підготовці спектаклів. В іграх-імпровізаціях передбачається наявність сюжету, тексту, мінімального реквізиту, розподілу ролей; обирають певну кількість героїв, відповідно до обраного твору (казки) та за мінімальний проміжок часу (15 хвилин) створюють виставу у вигаданих учасниками умовах. У сюжетних імпровізаціях пропонується сюжет і ролі, на основі яких за сюжетом п'єси створюється текст і відповідні художні образи. Імпровізації за творами живопису створюються за допомогою сценічних засобів дійства до моменту, зображеного художником на полотні [16, с. 104-106].

У закріпленні музично-сценічних навичок доцільним є використання *методу інсценізації* народних пісень, з елементами драматизації (відображення конкретного сюжету, певних образів, елементів діалогу або прямої мови). Така емоційно-естетична спрямованість діяльності засобами пісенного фольклору сприяє формуванню естетичного смаку, розвиває пам'ять, уяву, ініціативність, комунікативні здібності.

Використання *ігор-драматизацій*, за В. Верховинцем, сприяє реалізації потреби наслідування й самовираження, розвивають у студентів емпатію, як основну педагогічну здібність, що воєдино пов'язує творчий потенціал особистості, здатність до перевтілення та художньо-виражальні здібності, формують інтуїцію, творчу уяву, розвивають асоціативне мислення, емоційну виразність і культуру почуттів у майбутніх педагогів [2]. Організація ігор-драматизацій сприяє розвитку правильного погляду на мистецтво, розвиває естетичне сприймання, почуття, смаки, допомагає в отриманні знань і навичок в галузі драматичного мистецтва, розвивається мова та художні здібності, навички виступів перед великою аудиторією.

Використання *ігор-змагань* як цікавого й захоплюючого процесу є цінним засобом формування колективу, почуття власної відповідальності, своєї значимості. Такі завдання творчо активізують студентів на підготовку та розробку конкурсних змагань, створення необхідного забезпечення, розробки критеріїв, тощо.

*Гру* як метод навчання використовували з давніх-давен. І. Дичківська зауважує, що «у сучасній школі, що орієнтується на активізацію та інтенсифікацію навчального процесу, ігрова діяльність використовується в таких випадках: як самостійні елементи в технології засвоєння поняття, теми та навіть розділу навчального предмета; як елемент більш загальної технології; як урок або його частини (вступ, контроль); як технологія позакласної роботи» [5, с. 123].

Одним із основних видів художньої діяльності є інтерпретація, що виконує не лише демонстративні та репродуктивні функції, але і визначає потенціал творчого ставлення до твору. *Інтерпретування* в художньо-творчій діяльності є зверненням до змісту художнього твору, його розуміння, тлумачення, пояснення, коментування. На думку Є. Волкової, це «відтворення вже наявного судження, розкриття змісту

чийогось висловлення, тексту, вчення, ступінь розуміння їх, одночасна умова й результат такого розуміння» [3, с. 129]. Розуміння та пізнання змістовної сутності твору, утілення цього розуміння у виконанні, індивідуально-образне тлумачення лежить в основі *художньої інтерпретації.*

Здатність майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності залежить від особистісних рис фахівця – наявності емоційно-образного мислення (художнього), співпереживання, індивідуальної неповторності, творчого самовираження, здібностей до сценічно-діалогового спілкування, індивідуального художнього виміру, рефлективності, яка вказує на вміння добирати та володіти комплексом художньо-інтерпретаційних засобів виразності, акумулюючи артистизм, експресію, емпатійно-художнє перевтілення, здатність до самостійної творчої, художньо-проектувальної діяльності (імпровізація, складання власних творів, самостійного добору і вивчення творів, здійснення інтеграційних зв'язків, створення художніх проектів) [15].

Важливою ділянкою роботи у формуванні професійної готовності майбутніх учителів музики є оволодіння навичками організації різних видів художньо-творчих заходів, а опанування професійно-творчими знаннями, уміннями й навичками в процесі художньо-творчої діяльності вимагає залучення студентів до виконання різних завдань, побудованих на принципах взаємозв'язку різних видів мистецтва та сприяють розширенню можливості реалізації творчого потенціалу студента.

Майбутній учитель музики є не тільки професіоналом своєї справи, але й актором, щоб зуміти залучити школярів до осягнення художніх образів, навчити бачити, слухати, мислити, переживати. У цьому аспекті роботи головним сценічним засобом є дія, адже через активну цілеспрямовану органічну дію відтворюється життя образу й розкривається ідейність змісту.

Виконання творчих вправ має велике значення для набуття навичок і вмінь сценічної культури, засвоєння елементів сценічної лексики, що в комплексі сприяє формуванню готовності до здійснення майбутнім учителем музики різних форм художньо-творчої діяльності.

Різні види творчих вправ є основою для подальшого залучення майбутніх учителів музики до постановки фрагментів музичних казок та дитячих опер (М. Лисенка «Коза-Дереза», «Пан Коцький», «Зима і Весна»; М. Кропивницького «Івасик-Телесик», «По щучому велінню»; К. Стеценка «Лисичка, Котик і Півник»; Д. Клєбанова «Лелеченя»; В. Кирейка «Лісова пісня»; Р. Смоляра «Червона шапочка»; М. Чопика та В. Войнарського «Колобок», симфонічної казки С.Прокоф'єва «Петя та вовк», Е. Бриліна «Пригоди Барвінка та Ромашки», «Бджілка-трудівниця»).

Отже, опановуючи основами організації художньо-творчої діяльності в педагогічних коледжах майбутні вчителі музики мають можливість апробувати набуті професійно-творчі вміння під час проходження педагогічної практики в загальноосвітніх закладах, під час організації та проведення художньо-творчих заходів. Використання різних методів у художньо-творчому процесі сприяє удосконаленню навиків слухацької, виконавської, пізнавальної, творчої діяльності майбутніх фахівців та допомагає зберегти творчий зв'язок між усіма профілюючими дисциплінами. Від якості та різноманітності здобутих творчих вражень студента залежить якість педагогічної роботи майбутнього вчителя музики.

## Література

1. Андрійчук Н. Педагогічні умови вдосконалення виконавської майстерності майбутнього педагога-музиканта / Н. Андрійчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – №8 (Ч. 1). – Умань, 2013. – С. 167-172.
2. Верховинець В. Весняночка. Ігри з піснями для дітей дошкільного віку та молодших школярів / В.Верховинець. – Київ : Музична Україна, 1979. – 172 с.
3. Волкова Е. В. Произведение искусства в мире художественной культуры / Е.В.Волкова. – Москва : Искусство, 1988. – 129 с.
4. Горбунова Н. Театралізована діяльність дошкільників / Н.Горбунова // Дитячий садок. – 2005. – №38. – С. 4-15.
5. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики: навчальний посібник / І.М.Дичківська.– Рівне: РЛГУ, 2001.– 123 с.
6. Доронова Т. Развитие детей в театрализованной деятельности : пос. для воспитателей / Т.Доронова, Е. Доронова. – Москва, 1997. – 27 с.
7. Зуб К. К. Художньо-творча діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва / К.К.Зуб // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлнського. Серія : Педагогічні науки. – Миколаїв, 2011. Вип. 1.33. – С. 140-143.
8. Мейерхольд В. В. Мейерхольд В. Э. Лекции. 1918-1919 / Тексты подготовлены Н. Н. Панфиловой, Е. П. Перегудовой, З. П. Удальцовой, О. М. Фельдманом. – Москва: ОГИ, 2001. – 280 с.
9. Наторп П. Песталоцци : его жизнь и его идеи [пер. с нем. М. А. Энгельгардта] / П. Наторп. – Санкт-Петербург, 1912. – 104 с.
10. Никитин А. Художественная одаренность и ее развитие в детском возрасте : учебное пособие: стандарт третьего поколения / А. Никитин. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – С. 120-125.
11. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності : дис. … докт. пед. наук : 13.00.04 / Н.А.Овчаренко. – Кривий Ріг, 2016. – 340 с.
12. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 7000 слов / под ред. Н.Ю.Шведовой; 22-е изд.– Москва: Рус. яз., 1990.–788 с.

13. Розенштейн М. Театральное искусство в педагогической практике / М.Розенштейн. – Харьков : Путь просвещения, 1923. – Т. 29. – № 11-12. – С. 7-11.
14. Станиславский К.С. Работа актёра над собой / К.С.Станиславский.– Москва: Художественная литература, 1938.– 264 с.
15. Стратан-Артишкова Т. Б. Творчо-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва : теорія і практика : монографія / Т.Б.Стратан-Артишкова. – Кіровоград, 2014. – 440 с.
16. Чубаров Л. А. Импровизация в искусстве и воспитании / Л.А.Чубаров // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя : материалы Всесоюзной научно-практической конференции / гл. ред. И. Ф. Кривонос. – Полтава, 1991. – С. 104-106.

## References

1. Andriichuk N. Pedahohichni umovy vdoskonalennia vykonavskoi maisternosti maibutnoho pedahoha-muzykanta / N. Andriichuk // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. – #8 (Ch. 1). – Uman, 2013. – S. 167-172.
2. Verkhovynets V. Vesnianochka. Ihry z pisniamy dlia ditei doshkilnoho viku ta molodshykh shkoliariv / V.Verkhovynets. – Kyiv : Muzychna Ukraina, 1979. – 172 s.
3. Volkova E.V. Proyzvedenye yskusstva v myre khudozhestvennoi kultury / E.V.Volkova.– Moskva: Iskusstvo, 1988.– 129 s.
4. Horbunova N. Teatralizovana diialnist doshkilnykiv / N.Horbunova // Dytiachyi sadok. – 2005. – #38. – S. 4-15.
5. Dychkivska I.M. Osnovy pedahohichnoi innovatyky: navchalnyi posibnyk / I.M. Dychkivska.– Rivne: RLHU, 2001.– S. 123.
6. Doronova T. Razvitie detej v teatralizovannoj deyatel'nosti : pos. dlya vospitatelej / T.Doronova, E. Doronova. – Moskva, 1997. – 27 s.
7. Zub K. K. Khudozhno-tvorcha diialnist maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva / K.K.Zub // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlnskoho. Seriia : Pedahohichni nauky. – Mykolaiv, 2011. Vyp. 1.33. – S. 140-143.
8. Mejerhol'd V. V. Mejerhol'd V. Eh. Lekcii. 1918-1919 / Teksty podgotovleny N. N. Panfilovoj, E. P. Peregudovoj, Z. P. Udal'covoj, O. M. Fel'dmanom. – Moskva: OGI, 2001. – 280 s.
9. Natorp P. Pestalocci : ego zhizn' i ego idei [per. s nem. M. A. EHngel'gardta] / P. Natorp. – Sankt-Peterburg, 1912. – 104 s.
10. Nikitin A. Hudozhestvennaya odarennost' i ee razvitie v detskom vozraste : uchebnoe posobie: standart tret'ego pokoleniya / A. Nikitin. – Sankt-Peterburg : Piter, 2018. – S. 120-125.
11. Ovcharenko N. A. Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vokalno-pedahohichnoi diialnosti : dys. … dokt. ped. nauk : 13.00.04 / N.A.Ovcharenko. – Kryvyi Rih, 2016. – 340 s.
12. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka : 7000 slov / pod red. N.Yu. Shvedovoj; 22-e izd.– Moskva: Rus. yaz., 1990.– 788 s.
13. Rozenshtejn M. Teatral'noe iskusstvo v pedagogicheskoj praktike / M.Rozenshtejn. – Har'kov : Put' prosveshcheniya, 1923. – T. 29. – № 11-12. – S. 7-11.
14. Stanislavskij K. S. Rabota aktyora nad soboj / K.S.Stanislavskij. – Moskva : Hudozhestvennaya literatura, 1938. – 264 s.
15. Stratan-Artyshkova T. B. Tvorcho-vykonavska pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva : teoriia i praktyka : monohrafiia / T.B.Stratan-Artyshkova. – Kirovohrad, 2014. – 440 s.
16. Chubarov L. A. Improvizaciya v iskusstve i vospitanii / L.A.Chubarov // Problemy osvoeniya teatral'noj pedagogiki v professional'no-pedagogicheskoj podgotovke budushchego uchitelya : materialy Vsesoyuznoj nauchno-prakticheskoj konferencii / gl. red. I. F. Krivonos. – Poltava, 1991. – S. 104-106.

**УДК 378**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-89-95**

# ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

**І. Г. Герасимова**

**orcid.org/0000-0001-7000-7652**

**В. Г. Дерун**

**orcid.org/0000-0002-0025-9501**

*Статтю присвячено актуальній проблемі професійної підготовки майбутніх менеджерів-керівників освітніми закладами. Необхідність урахування розвитку теорії і практики менеджменту зумовили аналіз американського і японського досвіду. Зв'язок розвитку менеджменту з процесами, що відбуваються в розвитку суспільства актуалізував проблему гуманізації управлінської діяльності та професійної підготовки майбутніх керівників.*

***Ключові слова:*** *менеджери-керівники, професійна підготовка, теорія і практика менеджменту, гуманізація професійної діяльності, гуманізація професійної підготовки.*

**© І. Г. Герасимова, В. Г. Дерун**

# TRENDS IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS-LEADERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**I. Herasymova, V. Derun**

*This article discusses the current problem of professional training of future managers-leaders of educational institutions. The influence of management on the society progress, the need for reformation in the educational field predetermined the analysis of the experience acquired in the domain of theory and practice of management. In this context, the leading schools are American and Japanese management schools. The important factor that influences on the preparation of managers is humanism and the attitude to the human being as the highest possible value/ The penetration of this idea into the development of the theory and practice of management resulted in the humanization of managerial activities as one of the leading trends in its development. The negative consequences of the technocratic society have been analyzed. The retrospective analysis of the theory and practice of management has been performed. The importance of attracting successful managers-practitioners to the process of training future managers has been demonstrated. The experience of training managers has been considered. It has been established that the need for applying the knowledge and abilities of professionals is becoming an integral part of the managerial activity in the post-war period, which corresponds to the tendencies in the process of humanization of managerial activities. The necessity of psychological-pedagogical training of future managers has been determined as this corresponds to the realization of the idea of humanism in the theory and practice of management. The conclusion on the necessity of humanizing the professional training of future managers-managers of educational institutions has been made.*

***Key words:*** *managers-leaders, professional training, theory and practice of management, humanization of professional activity, humanization of professional training.*

Не викликає сумніву, що соціально-економічні трансформації українського суспільства значною мірою обумовлюються процесами реформування галузі освіти. Яскравим підтвердженням цього слугує Концепція «Нової української школи», проте її успішність має забезпечуватися й новими підходами до управління закладами освіти, підготовкою нової генерації керівників-менеджерів, здатних працювати в сучасних умовах, умовах ринкової економіки.

Професійна підготовка майбутніх керівників освітніми закладами має спиратися на досвід розвитку менеджменту, оскільки небагато соціальних інститутів в історії людства здійснили такий уплив на стрімкий прогрес суспільства, як менеджмент. Завдяки управлінський діяльності, за короткий термін докорінно змінилися соціально-економічні умови життя високорозвинених країн. Розвиток теорії та практики менеджменту віддзеркалює ті суттєві зміни, що відбулися, починаючи з ХХ століття – початку розвитку перших теорій менеджменту. Ці традиції досить відомі.

Найчастіше фахівці виділяють американську та японську системи підготовки управлінських кадрів, що ґрунтуються на протилежних засадах. Проте вони складають основу, на якій ґрунтується підготовка фахівців у європейських країнах.

Американський досвід бізнес-освіти, освіти менеджерів-практиків є провідним у світі. Серед тих країн, що наслідують його, зберігаючи при цьому національну специфіку, є Англія та Франція. У цьому контексті досить цікавим є підхід до професійної підготовки менеджерів у Кейптаунському університеті (Південна Африка), який полягає в залученні до викладання цілих курсів менеджерів-практиків, які мають певний хист до педагогічної роботи і досвід викладацької діяльності. Пов'язане це з тим, що в країні дуже мало викладачів, здатних викладати дисципліни з урахуванням сучасних тенденцій розвитку бізнесу в країні. Це зумовлює альтернативний підхід до навчання, що полягає у зваженому ставленні до зарубіжного досвіду і відсутності погляду на нього як на готові відповіді [3].

Аналогічна проблема постає і перед закладами освіти, що здійснюють професійну підготовку менеджерів в Україні. Необхідність адаптації зарубіжного досвіду до сучасних умов усвідомлюється фахівцями, адже пряме впровадження досвіду професійної підготовки менеджерів, без урахування особливостей розвитку економіки, соціально-політичних особливостей, історичного та культурного розвитку України безпосереднє, некритичне його використання не ефективне.

Разом із тим ті тенденції розвитку освітньої підготовки менеджерів, що існують в Україні, ще не дозволяють стверджувати, що ця проблема активно розв'язується. Так, А. Абрамова зазначає, що ті форми і методи професійної освіти керівників, які існують сьогодні, орієнтовані переважно на надання нових знань без формування необхідних навичок з їх практичного застосування. Є також ряд форм і методів навчання, в яких, навпаки, акцент робиться на поглибленні уваги до розвитку практичних навичок певної діяльності, проте не забезпечується створення теоретичної бази. Серед вимог до професійної підготовки автор називає – загальні соціально-політичні, організаторські, вимоги до знань, умінь та навичок, загальні психофізичні та особисті якості. Акцентується увага на доцільності використання активних методів навчання [1]. Проте практичних рекомендацій щодо здійснення конкретних завдань професійної підготовки менеджерів у навчальних закладах не надається.

Те, яким чином в Україні здійснюється освітня підготовка менеджерів, дає підстави стверджувати, що вони пов'язані, перш за все, з соціально-економічними проблемами розвитку суспільства – переходом до ринкових відносин, розвитком конкуренції, змаганням за платоспроможність клієнта. Розв'язанню цих проблем мають сприяти зміни як у змісті навчання, так і управління навчальними закладами. Варто відзначити, що професійна підготовка керівників закладами освіти в нашій країні ще дуже далека від реальних завдань, що доводиться розв'язувати менеджерам.

Перехід до нових економічних відносин суттєво змінили норми і цінності у сфері управління, трансформувалися і вимоги до професійної підготовки менеджерів, які мають відіграти значну роль у соціально-економічній розбудові України. Неможливість повного використання зарубіжного досвіду підготовки управлінських кадрів, а також того досвіду, що існував за часів командно-адміністративної системи управління, зумовлює пошук найбільш ефективних її шляхів. Але для того, щоб окреслити їх, необхідно визначитися з тими вимогами до професійної підготовки менеджерів, що існують, вони зумовлюються розвитком теорії та практики управління.

Потрібно зауважити, що менеджмент як один із соціальних інститутів держави пов'язаний у своєму розвитку зі значною частиною процесів, що відбуваються у суспільстві. Однією з провідних ідей, утілення якої має забезпечити подальший розвиток світової цивілізації, є ідея гуманізму. Розвиток ідеї гуманізму має досить тривалу історію. Людина завжди прагнула до справедливості, мріяла про щастя. Це знайшло своє відображення в усній народній творчості, літературі, філософських та релігійних концепціях різних народів, починаючи з глибокої давнини. Лише в епоху Ренесансу гуманізм виступає як певна цілісна система поглядів, які утверджують могутність і свободу творчого людського духу. Подальший розвиток цієї ідеї пов'язаний з діяльністю ідеологів періоду буржуазних революцій, що відбуваються протягом 17, 18 та на початку 19 століть. Основою розвитку ідеї гуманізму наразі стає намагання знайти такий шлях у суспільному розвитку, який би не суперечив інтересам особистості.

Не заглиблюючись у трансформації цієї ідеї в історії людства, потрібно відзначити, що кожна епоха вносила в її розуміння щось нове. Але принципова її сутність полягає у ставленні до людини як до найвищої цінності.

Останніми десятиліттями ідея гуманізму проникає і у розвиток теорії та практики менеджменту. Гуманізація стає однією з провідних тенденцій розвитку сучасного управління.

Як відомо, основою сучасного розуміння поняття гуманізму є теза, сформульована І. Кантом – «Людина може бути для іншої людини тільки метою, а не засобом». Ця думка набула значної актуальності у середині XX століття. Саме тоді у суспільстві були усвідомлені негативні наслідки бурхливого розвитку науки, науково-технічної революції. Розуміння того, що однією з причин виникнення глобальних катастроф є технократизація суспільства, призвело до пошуку шляхів подолання проблем, що виникли в дегуманізованому житті.

Про необхідність перетворень суспільства говорять та пишуть учені, суспільно-політичні діячі. Широкої відомості набуває гуманістичний маніфест Б.Расела, О.Хакслі та Дж. Дьюї (1955). Він містить застереження світовому співтовариству щодо занадто технократичного погляду на світ. Значну роль в актуалізації проблеми згубних наслідків протистояння гуманітарної та технократичної культур зіграла відома лекція Ч. Сноу «Дві культури та наукова революція».

Саме післявоєнні роки, особливо кінець п'ятдесятих – початок шістдесятих характеризуються тим, що гуманізація суспільства розглядається одним із засобів збереження миру, розв'язання проблем, що виникли внаслідок занадто раціональної діяльності людини.

У ці роки відбуваються і значні зміни в підходах до управління. У сучасній літературі немає однозначності у тлумаченні понять «менеджмент», «управлінська діяльність» та співвідношені з ними поняття «керівництво». Не заглиблюючись у термінологічні дискусії, будемо використовувати терміни «менеджмент» та «управлінська діяльність» як синоніми, а термін «керівництво» – їхньою складовою частиною.

Потрібно зазначити, що менеджером називають керівника, який професійно займається управлінням, обіймає відповідну посаду, в підпорядкуванні якого є люди. Відповідно до змін, що відбуваються у менеджменті, виникають і вимоги до професійної діяльності менеджерів. При цьому кожний наступний етап у розвитку управлінської діяльності базується на тому підґрунті, який сформувався на попередньому, убирає у себе позитивний досвід. Тому ретроспектива теорії і практики менеджменту дозволяє з'ясувати як тенденції його сучасного розвитку, так і трансформацію вимог до професійної діяльності і професійної підготовки менеджерів.

Добре відомо, що управлінська діяльність існує з тих часів, коли в суспільстві виникла потреба спільної діяльності. Практика управління формувалася вже в стародавніх державах (Шумерів, Македонії, Київській Русі й ін.). Поява професійних управлінців, тобто процес професіоналізації менеджменту відбувається тоді, коли управлінська діяльність відокремлюється від виробничої. Водночас менеджмент як

самостійна наукова галузь виникає лише на межі XX сторіччя. Розвиток теорії менеджменту пов'язаний, перш за все, з розвитком сфери виробництва в США. В цей період є провідними концепції Ф.Тейлора, М.Вебера, А.Файоля.

Теорія Ф. Тейлора характеризується раціональним підходом до управління, у межах якого головним завданням менеджера є відповідальність за використання та розміщення ресурсів, а також удосконалення всієї індустріальної системи [9]. Послідовники ідеї раціональної організації розглядають людину органічним елементом системи [10]. Людина як робоча сила, один із виробничих принципів, частина механізму підприємства – підхід до людини в межах теорії М. Вебера. Абсолютне ігнорування людського фактора притаманне і теорії управління А. Файоля. Діяльність менеджера головним чином зосереджувалася на виконанні функцій планування й контролю. Відповідно вимоги до діяльності менеджера зумовлюються саме такими підходами до управління, функціями, що виконує керівник.

Подальший розгляд розвитку теорії та практики менеджменту потребує відзначити, що в науковій літературі є розбіжності в назвах етапів, наукових тенденцій, шкіл менеджменту. Оскільки ці питання не входять у коло дослідницьких інтересів автора, вважаємо можливим лише констатувати точки зору різних авторів, дотримуючись історичного принципу.

Економічна криза 30-х років істотно вплинула на розвиток усіх соціальних інститутів суспільства. Виявилася вона і в управлінській діяльності. Цей період в науковій літературі має різноманітні назви. Ф. Шамхалов, Л. Евенко, І. Кузьмін, З. Румянцева відзначають ці роки як розвиток школи «людських відносин», а Б. Слющінський – як школи «людського фактора». Виникнення такого напряму в теорії менеджменту пояснюється реакцією на обмеженість управлінського раціоналізму.

У менеджменті з цього часу можна простежити розвиток двох напрямів. Перший продовжує розвиток колишньої традиції – раціоналізму, другий – поведінковий, заснований на досягненнях психології, соціології та культурної антропології. У цей період виникає школа поведінкових наук на чолі з Р. Лайнертом, Д. Мак-Грегором, Ф. Герцбертом та ін. У її основі знаходиться теорія біхевіоризму, кредо якої було сформульовано в XIX столітті і визначалося формулою – «стимул – реакція». Теорія біхевіоризму була покладена в основу школи «людських відносин». Її заснували М. Паркер Фолет та Е. Мейо. Використання досягнень поведінкових наук у менеджменті дозволяло маніпулювати людьми, давало можливість розв'язувати завдання розробки та реалізації методів по налагодженню міжособистісних взаємин. Вивчення механізмів поведінки людей дозволяло стимулювати ріст виробництва. Але такі фундаментальні поняття психології, як свідомість, мислення, воля і т.ін., були вилучені з поля зору спеціалістів, ігнорувалася також соціальна природа психіки людини. Усе це призводило до примітивізації уявлень про людську поведінку, бо вона розглядалася як сукупність рухових та вербальних і емоційних відповідей (реакцій) у відповідь на дію стимулів зовнішнього середовища. У цьому контексті важливою була лише її поведінкова реакція на певний стимул, але не сама людина, яка розглядалася лише як засіб досягнення певної мети, засіб підвищення продуктивності виробництва. Прихильники цієї концепції відстоюють позиції так званого «наукового» методу програмування поведінки людини, для чого необхідно регулювати навколишнє середовище через фактори, що сприяють підкріпленню бажаних навичок поведінки і блокування небажаних. Уплив на поведінку людей зосереджується при цьому лише на формуванні набору пристосувальних поведінкових стереотипів. У такому ракурсі досягнення біхевіоризму і знайшли своє практичне застосування у менеджменті.

Використання в менеджменті досягнень психології свідчить і про зміни вимог до професійної підготовки управлінців, бо досягти підвищення продуктивності виробництва за рахунок лише раціоналізації виробничих процесів вже неможливо. Проте звернення до людини, «людського фактора» має поки що дегуманістичний характер. Але знайомство з основами біхевіористичної психології з того часу стає обов'язковою складовою професійної підготовки управлінців у США.

Саме у 30-ті роки усвідомлюється необхідність післядипломної підготовки фахівців з вищою освітою і досвідом роботи. Першими на це акцентують увагу керівники американських корпорацій «Дженерал Моторс» і «Дюпон де Немур» – А. Слоун і П. Дюпон. Організована ними система професійного навчання дозволила якісно піднести рівень кваліфікації фахівців менеджменту.

Відомо, що на той час американці проголосили принцип – «Учитися бізнесу!», у країні була створена найбільш розвинена система освіти менеджерів-практиків. Без ступеня магістра фахівець не може розраховувати на гідну керівну посаду. Ступінь магістра, що отримується по закінченню Master of Business Administrations (MBA), забезпечує надійний фундамент для ділової кар'єри. Після закінчення школи можна навчатися за програмою бакалаврів – це дипломна освіта (under-graduate), програми магістрів – „післядипломна освіта" (graduate чи postgraduate). Розповсюдженим є отримання освіти менеджера для тих, хто перериває набуття освіти для отримання практичного досвіду роботи й після цього знову її продовжує. У такому випадку перерва становить як мінімум два роки, а середній вік студентів приблизно 28 років. Існує також можливість набуття освіти без відриву від виробництва (executive MBA), яку набувають люди

35-40 років. Провідні школи бізнесу Америки, зазвичай, ведуть підготовку за усіма типами програм, охоплюють велику кількість студентів і характеризуються великим науковим та навчальним потенціалом, серйозністю досліджень і програм навчання. Варто додати, що у великих американських корпораціях досить розвинута підготовка управлінських кадрів для себе (company-tailored programs).

Характерною особливістю «американської моделі» освіти у сфері менеджменту є «наукоємність», що полягає у прагненні поставити програми навчання на високий рівень теоретичної та науково-методичної бази. Найбільш ефективними формами навчання у школах бізнесу є дискусії, практичне вивчення, застосування опанованого.

Великою популярністю користується метод навчання, що був розроблений у тридцятих роках XX століття у Гарвардський школі бізнесу – «метод конкретних ситуацій» (case method), що ґрунтується на активному використанні в навчальному процесі опису живої практики реальних компаній, їхніх підрозділів, окремих підприємців, навчання за цим методом має цілеспрямований практичний характер. Навчання в Гарвардській школі бізнесу передбачає розвиток якостей особистості, що є необхідними, з точки зору засновників такої підготовки, для керівника, а саме: 1) уміння побачити місце організації в навколишньому світі й подивитися на неї як єдине ціле; 2) аналітичні та інтегративні навички, тобто здатність розібратися у складній ситуації і сформулювати проблему, розробити альтернативні варіанти її розв'язку й реалізувати оптимальний варіант; 3) технічні і функціональні навички, тобто компетентність у таких галузях діяльності, як виробництво й маркетинг, фінансовий аналіз; 4) уміння поєднувати особисту ділову етику з успішною діяльністю щодо управління компанією; 5) професійну зрілість – навички спілкування та взаємодії з людьми та вміння спокійно працювати в атмосфері конкуренції.

Ще одним досить популярним методом навчання менеджерів є метод досліджень Чиказької школи бізнесу, що ґрунтується на самостійних дослідженнях слухачами публікацій про діяльність корпорацій з певних питань, наступному обговоренні отриманих висновків і результатів і внесення пропозицій щодо прийняття відповідних рішень у компаніях.

Особливістю «американської моделі» освіти є насиченість програм навчання кількісними методами, навчальним матеріалом із галузі економетрії, статистики, оптимального програмування, стратегічного планування. Метою навчання є вироблення у студентів навичок самостійних і активних дій у підприємницькому середовищі. Простежується тенденція до збільшення часу стажування на виробництві, що передбачає їх участь у розробці реальних проектів, формування навичок «роботи у команді» [3; 8].

Зіставлення того, яким чином відбувається у 30-ті роки розвиток менеджменту і яким чином здійснюється освітня підготовка фахівців, дає підстави стверджувати про їхню взаємообумовленість. Відомо, що і в сучасності вищезгадані методи підготовки управлінців є досить популярними у США, не секрет також і те, що при такому підході про особливі успіхи в гуманізації суспільного життя в країні говорити передчасно, і сьогодні ведеться пошук розв'язання цієї проблеми.

Своєрідним рубежем у розвитку теорії та практики менеджменту стають повоєнні роки. Аналіз робіт, у яких розглядається цей період, дозволяє відзначити, що відбулися істотні зміни у ставленні до менеджменту, він стає невід'ємною частиною будь-якої людської діяльності, де є необхідність задіяти знання та здібності людей.

Цей період розвитку менеджменту характеризується застосуванням математичних методів в управлінні та використанням комп'ютерів, розвитком кількісних методів обґрунтування розв'язку. Суттєвим змінам піддаються уявлення про організацію. Якщо раніше вона уявлялась закритою системою, то тепер – розглядається відкритою, що активно взаємодіє із зовнішнім середовищем. Кінцевий результат такого пристосування відзначається як станом зовнішнього середовища, технології виробництва, так і змінами в «людському капіталі», що в основі має особистісні якості людей [6].

Фахівці відзначають, що у зв'язку з трансформацією уявлень про організацію відбуваються значні зміни стосовно ставлення до людини у виробничому процесі, що в контексті нашого дослідження підтверджує тенденцію гуманізації менеджменту. Якщо раніше людина (людський фактор у цілому), являла собою засіб вирішення розв'язання завдань, то в повоєнні роки до неї починають ставитися як до однієї із складових успішної діяльності підприємства. Особливого значення набувають особистісні якості людей, «людський капітал» підприємства. Змінам піддається і поведінка менеджерів. Так, В. Зігерт і Л. Ланг виділяють два типи менеджерів. Перший з них орієнтується на розрахунки, кількісні методи управління підприємством. Другий характеризується пошуком джерел для розв'язання проблем у людях, бо саме праця людей знаходиться в основі досягнення результатів діяльності підприємства. Таким чином, продовжує свій розвиток «поведінкова» школа управління. Максимальний обсяг виробництва можливий у випадку, коли умови праці будуть відповідати потребам людини [2]. Усвідомлення того, що досягнення ефективності функціонування виробництва неможливе без урахування потреб людини, зумовлює саме те, що людина стає одним із головних факторів успішності виробництва. Менеджери у своїй діяльності мають

ураховувати це. Відповідно змінюються і вимоги до професійної підготовки менеджерів. Вона поєднує як раціональний підхід, так і гуманістичний.

Професійні обов'язки менеджера доповнюються функцією вкомплектування штату. З цього часу вважається, що успішність діяльності фірми залежить від людей, що працюють у ній. Посилюється увага і до комунікацій організації, бо саме обмін різноманітною інформацією впливає на формування психологічного клімату, тому канали спілкування мають бути відкритими. Умовою виконання функції комунікації менеджером визнається необхідність узаємодіяти з колективом, ураховувати його думки.

Вищерозглянутий матеріал дає підстави акцентувати увагу на посиленні значення психолого-педагогічної підготовки менеджерів, яка охоплює і формування психологічного клімату в колективі, і здатність впливати на процеси спілкування, і врахування потреб співробітників. Усі ці зміни відбуваються в контексті тенденції гуманізації менеджменту, коли в центрі уваги менеджера – людина.

Поряд із цим, як стверджують Ю.Одегов, Ф.Русинов, Д.Петросян, системи управління американськими фірмами базуються на пристосуванні людини до неї, що виявляється у формулюванні чітких вимог до кандидатів на конкретну посаду. Фірма вимагає від кандидата відповідності посадовим вимогам, дотриманням певних правил, виконання відповідних функцій і завдань [7].

Особливо яскраво економічний ефект змін, що відбуваються у менеджменті, виявляється в Японії. Так, Г.Щокін відзначає: вивчення механізмів та умов забезпечення високої ефективності виробництва цієї країни довело, що у центрі концепції управління в Японії знаходиться людина. Саме вона становить найвищу цінність для фірми. Виходячи з цієї концепції, усі системи управління націлені на розкриття різноманітних здібностей робітників, які можуть бути максимально використані в процесі виробництва. Своєю чергою, і людина прагне до процвітання фірми [11].

Зміни, що відбуваються в системі управління Японії, економічно зумовлені, схожість цих проблем з ситуацією в Україні вимагає розгляду цього аспекту проблеми. Фахівці відзначають, що в Японії немає природних ресурсів, тому саме трудові ресурси розглядаються джерелом господарської діяльності. З цим пов'язані і зміни в системі цінностей. З принципу «справа перш за все» акцент зміщується на спрямованість задовольнити потреби особистості поза її виробничою діяльністю. Відбувається формування партисипативної системи управління країною, яке передбачає самоуправління, що ґрунтується на його демократизації, забезпечення працівникам можливості в різних формах брати участь у процесі прийняття рішень, упливати на розвиток справ у компанії, що, у свою чергу, створює кращу мотивацію професійної діяльності [4]. Це впливає на вимоги і до професійних якостей японського менеджера, які ми розглядали вище.

Японська система професійної підготовки менеджерів базується на підготовці фахівця через систему ротації, опанування керівними посадами всіх підрозділів фірми по горизонталі. На відміну від американської системи управління, прихильники японської системи доводять, що фірми цієї країни пристосовують її організацію до людини. Система навчання менеджменту в Японії ґрунтується переважно на підготовці фахівців у навчальних центрах у середині компанії, викладачі, що здійснюють навчання, при цьому орієнтуються на власний досвід і є випускниками Токійського інституту менеджменту. Головним завданням японського менеджменту є встановлення нормальних відносин із працівниками, сприяння тому, щоб усі члени організації відчували себе однією родиною. Тому на посаду менеджерів підбираються люди, які вміють переконувати інших, здатні пробудити бажання співпрацювати з ними.

У японських компаніях, стверджує А.Маріта, немає суперництва й бажання лише заробляти на життя в боротьбі з чимось. Тому, з одного боку, менеджери мають піклуватися про те, щоб інвестор отримав прибуток, з іншого – мають пам'ятати про своїх колег, працівників, які повинні підтримувати життя всієї компанії. Менеджер також має заохочувати їхню працю, підтримувати демократичні відносини, демонструвати зацікавленість до проблем підлеглих. Успішність кар'єри менеджера залежить від того, наскільки він може організувати велику кількість людей і наскільки ефективно може добиватися найкращих результатів від кожного з них, поєднуючи їх в єдине ціле. Така стратегія професійної діяльності менеджера спрямована на майбутнє, розрахована на довгий час, передбачає поступове їхнє зростання [5]. Практика управління японськими корпораціями доводить доцільність урахування особистісних характеристик кожного працівника, посадові обов'язки формуються на цій підставі.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх менеджерів-керівників освітніх закладів має здійснюватися з опорою на практичний досвід діяльності успішних фахівців. А діяльність в умовах ринкової економіки зумовлю необхідність учитися бізнесу, що для представників освітньої галузі є досить неоднозначною ідеєю. Тенденція гуманізації управлінської діяльності передбачає посилення значення психолого-педагогічної підготовки майбутніх керівників, урахування індивідуальних особливостей кожного працівника, уміння працювати в команді тощо. Означене потребує врахування як у змісті їхньої теоретичної, так і практичної підготовки, її орієнтацію на гуманізацію.

**Література**

1. Абрамова А.И. Подготовка менеджеров / А.И.Абрамова – Київ : Укр. НИИНТИ Госплана УССР Экономика: Обзор. Информ. сер. упр. нар. хоз-вом; Вып.10, 1990. – 40с.
2. Зигерт В. Руководитель без конфликтов/ Пер. с нем.; ред. Журавлев А. / В.Зігерт, Л.Ланг – Москва : Экономика, 1990. – 355с.
3. Кредісов А.І. Менеджмент для керівників / А.І.Кредісов, Є.Г.Панченко, В.А.Кредісов – Київ : Знання, 1999. – 556с.
4. Латфуллин Г.Ф. Современный менеджмент / Г.Ф.Латфуллин // Российский экономический журнал, 1996. – №10 – С. 47-52.
5. Марита А. «Сделано в Японии»: Пер. с англ./ При участии Э.Рейнголда и М.Симомуры. Общ ред. и вступ. ст. А.Ю.Юданова – М.: «Прогресс», 1993. – 413 с.
6. Мескон М. Основы менеджмента/ Пер. с англ.; Общ. ред. вступ. ст. Л.И.Евенко. / М.Мескон, М.Альберт., Ф.Хедоури – М.: «Дело», 1995. – 704 с.
7. Одегов Ю.. Проблемы обучения россиян современному менеджменту / Ю.Одегов, , Ф.Русинов , Д.Петросян // Российский экономичекий журнал, 1993. – №5. – С. 76-84.
8. Семенцов С. Как готовят профессиональных руководителей в Гарварде / С.Семенцов // Экономические науки, 1991. – №9 – С.28-38.
9. Смирнова М. Менеджмент как искусство / М.Смирнова // Проблемы теории и практики управления, 1993. – №4. – С.56-59.
10. Шегда А.В. Основы менеджмента: Учебное пособие / А.В.Шегда.–К.: Товарищество «Знання», КОО, 1998. – 512 с.
11. Щекин Г.В. Практическая психология менеджмента. Как делать карьеру. Как строить организацию: Науч.-практ. пособие / Г.Щекин –К.: Украина, 1994. – 399 с.

**References**

1. Abramova A.I. Podgotovka menedzherov / A.I.Abramova – Kiïv : Ukr. NIINTI Gosplana USSR EHkonomika: Obzor. Inform. cer. upr. nar. hoz-vom; Vyp.10, 1990. – 40s.
2. Zigert V. Rukovoditel' bez konfliktov/Per. s nem.; red. ZHuravlev A. /V.Zigert, L.Lang.- Moskva: Ehkonomika, 1990.- 355s.
3. Kredisov A.I. Menedzhment dlia kerivnykiv / A.I.Kredisov, Ye.H.Panchenko, V.A.Kredisov – Kyiv : Znannia, 1999. – 556s.
4. Latfullin G.F. Sovremennyj menedzhment / G.F.Latfullin // Rossijskij ehkonomicheskij zhurnal, 1996. – №10 – S. 47-52.
5. Marita A. «Sdelano v YAponii»: Per. s angl./ Pri uchastii EH.Rejngolda i M.Simomury. Obshch red. i vstup. st. A.Yu.Yudanova – M.: «Progress», 1993. – 413 s.
6. Meskon M. Osnovy menedzhmenta/ Per. s angl.; Obshch. red. vstup. st. L.I.Evenko. / M.Meskon, M.Al'bert., F.Hedouri – M.: «Delo», 1995. – 704 s.
7. Odegov YU.. Problemy obucheniya rossiyan sovremennomu menedzhmentu / YU.Odegov, , F.Rusinov , D.Petrosyan // Rossijskij ehkonomichekij zhurnal, 1993. – №5. – S. 76-84.
8. Semencov S. Kak gotovyat professional'nyh rukovoditelej v Garvarde / S.Semencov // EHkonomicheskie nauki, 1991. – №9 – S.28-38.
9. Smirnova M. Menedzhment kak iskusstvo / M.Smirnova // Problemy teorii i praktiki upravleniya, 1993. – №4. – S.56-59.
10. Shegda A.V. Osnovy menedzhmenta: Uchebnoe posobie / A.V.Shegda.–K.: Tovarishchestvo «Znannya», KOO, 1998. – 512 s.
11. Shchekin G.V. Prakticheskaya psihologiya menedzhmenta. Kak delat' kar'eru. Kak stroit' organizaciyu: Nauch.-prakt. posobie / G.Shchekin. –K.: Ukraina, 1994. – 399 s.

**УДК 37.011.3–051:[364.624.4:37.091.312]-057.874**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-95-101**

# ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ З НИЗЬКИМ СТАТУСОМ В УЧНІВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ ЗА ДІЯЛЬНІСНИМ КРИТЕРІЄМ

**О. В. Гладун**

*Проведення діагностики, що складається з низки педагогічних і психологічних методик в середовищі студентів педагогічних спеціальностей стало запорукою виявлення взаємозв'язків між означеними нами у констатувальному етапі експерименту критеріями (когнітивний, мотиваційний, особистісний, діяльнісний) та їх показниками. У виявленні ієрархії рівнів сформованості готовності студентів до співпраці з низькостатусними підлітками діяльнісний критерій стає основною ланкою, оскільки саме через діагностичні, організаційні, конструктивні вміння майбутніх учителів залежить їх практична готовність до прийняття професійно важливих рішень у процесі педагогічної діяльності.*

***Ключові слова**: готовність, критерій, показники, діяльнісний критерій, педагогічна діяльність, практична готовність, підлітки, низький статус, учнівський колектив.*

**© О. В. Гладун**

# DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF FORMATION OF FUTURE TEACHERS' READINESS FOR THE EDUCATION OF ADOLESCENTS WITH A LOW STATUS IN THE STUDENT TEAM ACCORDING TO THE ACTIVITY CRITERION

**O. Gladun**

*Diagnostics conduction, which consists of a number of pedagogical and psychological techniques among students of pedagogical specialties, became the key to revealing the relationships between the criteria (cognitive, motivational, personal, activity) that we defined at the stage of the experiment and their indicators. In revealing the hierarchy of levels of formation of readiness of students to cooperate with low-status teenagers, the activity criterion becomes the main link. Teachers' practical readiness for making professionally important decisions in the process of pedagogical activity depends precisely on diagnostic, organizational and constructive skills*

*Activity criterion in the structure of students' readiness for the education of low-level adolescents testifies the ability to work with a certain category of students, which differs from others, mastering methods of establishing interaction, formation of the direction of future teachers, modeling of professional activity. The inextricable connection with student's personal qualities is a peculiar transitional element from the accumulation of knowledge, skills, experience, available personal characteristics to real actions and application of the theory in education practice. The specificity of this criterion is that the existing arsenal of abilities and skills of a future teacher can be revealed only when applied in professional pedagogical activity. And the main thing in the professional activity of the teacher is the ability to apply the necessary actions consciously. This minimizes the likelihood that an unprotected teenager will remain unnoticed, will not receive additional pedagogical support.*

*Therefore, the main task of the teacher is to create such situations, through which a low-level teenager will learn to navigate in life circumstances and will be able to establish friendly relations with all members of the student team.*

***Key words**: readiness, criterion, indicators, activity criterion, pedagogical activity, practical readiness, adolescents, low status, student group.*

У структурі готовності майбутнього вчителя до виховання низькостатусних підлітків діяльнісний критерій є тією сполучною ланкою, що допомагає виявити рівень оволодіння та застосування студентами знань, умінь і навичок, а також мотиваційну спрямованість та арсенал особистісних якостей. Тобто наявність і розвиток показників когнітивного, мотиваційного, особистісного критеріїв можливо продіагностувати лише під час усвідомленого їх застосування у практичній діяльності.

Т. Кравченко та А. Федорчук розглядають діяльнісний критерій, як такий, що характеризує рівень сформованості вмінь використання прийомів налагодження взаємодії, активізації особистісного потенціалу, застосування діагностичних методик, прогнозування результатів власної діяльності як системи послідовних дій, що базується на дотриманні соціальних норм і цінностей у власній поведінці і стосунках з різними суб'єктами соціальної діяльності [2, с. 153], наявність у майбутніх вчителів здатності до застосування професійних вмінь, необхідних для продуктивної роботи [7, с. 224]. Я. Москальова наголошує, що діяльнісний критерій забезпечує внутрішні зміни та здатність до саморозвитку майбутніх учителів через використання певного технічного інструментарію та нерозривний взаємозв'язок із особистісними якостями студента [4]. Суголосними до цього твердження є спостереження К. Гоцуляк, О. Листопада, І. Когут, Т. Сидоренко [1; 3; 5; 6].

Тому головним кроком у процесі констатувального експерименту стало виявлення знань і вмінь майбутніх учителів щодо співпраці з низькостатусними підлітками в учнівському колективі за діяльнісним критерієм. Діяльнісний критерій відображає сформованість у майбутніх педагогів навичок професійної діяльності, практичної готовності до прийняття професійно важливих рішень у процесі виховання низькостатусних підлітків. Зміст діяльнісного критерію полягає у діагностиці готовності студентів до виховання низькостатусних підлітків і відображається у низці професійно-педагогічних умінь.

Відтак для виявлення специфічних ознак діяльнісного критерію у системі професійної підготовки майбутніх учителів ми зосередились на вирішенні таких завдань:

- дослідження діагностичних умінь майбутніх учителів щодо співпраці з низькостатусними підлітками;
- вивчення організаційних умінь (організація продуктивної взаємодії з учнями з низьким статусом, їх батьками);
- вивчення конструктивних умінь (організація позаурочної діяльності, створення ситуацій успіху).

Важливим показником діяльнісного критерію є вміння майбутнього вчителя діагностувати структуру міжособистісних стосунків в класі, проблеми підлітків з низьким статусом в учнівському колективі. Такими проблемами можуть бути: відсутність друзів серед однолітків, низький рівень комунікативних взаємозв'язків, прояви небажаної поведінки, низька навчальна активність, відсутність умінь реалізації здібностей, нахилів, незацікавленість завданнями навчання і позаурочної діяльності, конфліктні ситуації між членами учнівського колективу, складні взаємовідносини особистості з колективом, – що у

майбутньому призводить до труднощів у набутті соціальної компетентності, реалізації особистості у різних життєвих сферах (соціальній, сімейній (побутовій), професійній).

Розроблені «Анкети для визначення діагностичних умінь майбутніх педагогів» використовувались для виявлення рівня сформованості вмінь діагностики майбутніми педагогами проблем підлітків з низьким статусом та розуміння важливості цих даних для побудови процесу виховання учнівського колективу, співпраці з низькостатусними членами учнівського колективу, регулювання стосунків у мікро та макросоціальному оточенні.

Відповіді на питання «Чи погоджуєтесь Ви з твердженням, що низький статус підлітка в учнівському колективі можна виявити за зовнішніми ознаками учня?» свідчать про те, що 44,2% опитаних утруднюються з висловленням власної думки; 31% студентів вважає, що за зовнішніми ознаками підлітка статус виявити неможливо; 19% – навпаки впевнені, що за зовнішніми рисами можна переконатися у наявності негативного статусу в підлітка.

Питання, що стосується низької успішності підлітка як результату низькостатусності, студенти розглянули так: 38 % опитаних вважають, що низький рівень навчальної успішності є наслідком появи низького статусу; 34,3% не згодні, що низький статус спричиняє проблеми з навчальною успішністю підлітків; 23 % майбутніх учителів не дали конкретної відповіді.

Оскільки діагностика міжособистісних стосунків в учнівському колективі є важливим етапом у вихованні низькостатусних підлітків, питання щодо вибору оптимальних методів діагностики відносин між усіма членами колективу мало на меті виявити знання таких методів. Більша частина респондентів (41 %) важливим методом діагностики вважає бесіди з учнями під час проведення виховних годин та їх батьками; 22,5 % опитаних студентів користуються на практиці методиками, зокрема такими, як «Оцінка психологічного мікроклімату Вашого колективу», «Опитувальник міжособистісних відносин (В. Шутц)»; 19 % майбутніх учителів вважають важливими у діагностиці міжособистісних стосунків виявлення і вивчення рівня вихованості та загального розвитку учнів, системи виховної роботи у школі, структури, особливостей міжособистісних стосунків, основних цінностей учнів, ставлення до навчання, згуртованості колективу за допомогою систематичного спостереження за підлітковим колективом.

Відповіді на питання щодо діагностування причин виникнення конфліктних ситуацій у підлітковому колективі дозволило розподілити студентів на групи відповідно до відсотків таким чином: 43,3 % опитаних вважають, що діагностична бесіда може дати всі відповіді; 29 % студентів будуть звертатися до методичної літератури у пошуках різних методик; 21,7 % респондентів займають позицію сторонніх спостерігачів.

Під час педагогічної практики студентам, які працюють з підлітками різних статусів, варто звернути увагу на вивчення та аналіз особистісних рис кожного члена колективу, намагатися прогнозувати поведінку учня в середовищі однолітків, відслідковувати залежність поведінкових стратегій підлітка від особливостей ставлення колективу до нього. Тому моніторинг відповідей на питання «Які методи педагогічної діагностики варто використовувати з метою вивчення особистісних якостей кожного учня в учнівському колективі?» дозволив виокремити студентів, які утруднюються з відповіддю на це питання (37,6 %); студентів, які назвали один-два методи (42 %); студентів, які впевнені, що можуть провести три і більше методів (14 %).

Беззаперечною є потреба у зборі та аналізі інформації про низькостатусного підлітка перед застосуванням конкретних дій щодо усунення проявів негативного статусу. Однак відповідне питання викликало утруднення у деяких студентів, що залишились невпевнені у доцільності збору такої інформації (27 %), інші респонденти вагались у конкретній відповіді (33,4 %), незначна частина опитаних вважають, що збір та аналіз інформації про низькостатусного учня є важливим етапом, що передує співпраці з таким учнем та колективом з метою зміцнення позитивного статусу підлітка.

Уміння слухати і чути для педагога є одним з найважливіших, оскільки допомагає відчувати потреби підлітків, співпереживати, сприяти вирішенню конфліктних ситуацій або запобігати їх виникненню, спостерігати за розвитком стосунків у колективі. Тому на констатувальному етапі експерименту студентам був запропонований тест «Чи вмієте Ви слухати?», спрямований на виявлення вмінь налагодження комунікативної взаємодії майбутнього вчителя, а також регулювання стосунків в екстремальних ситуаціях. Відповідаючи на питання «Як часто манера мовлення і поведінки Вашого співрозмовника Вас дратує?», «Як часто у процесі спілкування у Вас виникають конфліктні ситуації?», «Як часто Вам доводиться уникати продовження розмови, якщо Ваш співрозмовник торкається неприємних для Вас тем?», більшість студентів (47,5 %) поставили високу оцінку (від 5 до 8 балів), засвідчуючи, що зовнішні обставини (особливості мовлення, зовнішнього вигляду, настрою співрозмовника) значною мірою впливають на характер подальшої бесіди. Це дозволило зробити висновок, що деякі студенти (38,9 %) утруднюються в прийнятті педагогічних рішень, якщо ситуація їм неприємна або пов’язана зі складними обставинами, і це заважає їм в організації продуктивної взаємодії з учнями з низьким статусом.

З метою виявлення вмінь студентів запобігати виникненню негативних явищ у міжособистісному спілкуванні школярів студентам були запропоновані педагогічні ситуації, розв'язання яких показало, що значна частина респондентів (35,9%) не виявляє вмінь реалізації системи роботи з профілактики та корекції небажаних проявів поведінки. Вміння, пов'язані з використанням прийомів налагодження позитивного мікроклімату в учнівському колективі, може застосовувати невелика кількість студентів (21%). Варто зазначити, що важливим етапом у підвищенні статусу підлітка в учнівському колективі є вміння майбутнього вчителя організовувати позаурочну діяльність, спрямовану на стимулювання особистісної активності учнів. При аналізі ситуацій лише 18,3% студентів зазначили важливість вміння, що забезпечує позитивні шляхи самореалізації підлітків. Майбутні педагоги вважають найефективнішим методом співпраці з низькостатусними учнями та підлітками бесіду (38%).

Для виявлення рівня сформованості готовності майбутніх учителів до виховання низькостатусних підлітків за діяльнісним критерієм. На констатувальному етапі експерименту нами було використано метод експертних оцінок. Експертами виступали досвідчені викладачі, інформація від яких була отримана шляхом опитування. Так, запропонована студентам педагогічна ситуація полягала у з'ясуванні новим класним керівником 10-го класу обставин, що спричинили ігнорування учнівським колективом однокласника Євгена, хоча Євген, зі свого боку, намагався товаришувати з однолітками, висловлювати власну позицію, що залишалася непочутою. Для пошуку ефективних шляхів вирішення цієї ситуації майбутні педагоги розподілились на дві групи, представники яких зайняли місця навпроти і по черзі виголошували оптимальні, на їх думку, методи роботи. Перша група запропонувала такі методи: діагностика учнівського середовища, діагностика сімейних стосунків, бесіда з батьками, чітке і усвідомлене планування педагогічних дій у поліпшенні стосунків підлітка з однолітками, що полягало у залученні учня до спільної творчої діяльності, консультації з психологом, соціальним працівником. Друга група розглядала вирішення ситуації через: систематичне проведення бесід з батьками, залучення підтримкою учнівського і педагогічного колективів, проведення тематичних виховних годин. Проте, не всі студенти погоджувались з думкою більшості. Дехто висловлював позицію невтручання, побоюючись загострення конфлікту і погіршення стосунків підлітка з учасниками колективу.

Експерти оцінили думку меншості як неконструктивну у вирішенні даної педагогічної ситуації.

Наступна педагогічна ситуація передбачала вирішення проблеми негативного статусу підлітка, який має високу навчальну успішність, відвідує спортивний гурток, живе у повній сім'ї, проте не користується повагою і визнанням однолітків. Для розв'язання цієї ситуації студенти розділились на кілька груп, де один з учасників виконував роль учня, інший – учителя. Члени кожної групи спільно розглядали найбільш ефективний варіант вирішення проблеми, далі – розігрували його. Деякі пари показали співпрацю вчителя і підлітка під час уроку: завдання, похвала, залучення до активної співпраці у групах; інші – обговорення вчителя та низькостатусного підлітка ймовірних причин його неконструктивних стосунків з однолітками. Значна кількість студентів були впевнені, що така ситуація неможлива.

Експерти підкреслили, що щира розмова з підлітком є хорошою можливістю налагодити довірливі стосунки та емоційний контакт, проте не принесе бажаного результату. Робота ж вчителя з підлітком у процесі навчання серед однолітків є більш ефективним методом співпраці.

Аналіз педагогічних ситуацій, пошук нових шляхів залучення підлітків до колективної справи, творчості, організація ситуацій успіху є ефективними методами усунення проявів низького статусу в підлітків. Однак більшість студентів немає достатньо знань для застосування цих методів, не володіє основними навичками співпраці з підлітковим колективом, не розуміє значення комунікативних умінь для налагодження гармонійних стосунків з підлітками.

Як бачимо, важливим умінням для майбутнього педагога у співпраці з низькостатусними підлітками є налагодження довірливих стосунків, організація діяльності, що стане поштовхом до зміни статусу в учнівському колективі. Від педагогічного стилю вчителя залежить ступінь сприйняття його учнями, зокрема тими, що потребують додаткової підтримки і уваги. Варто зазначити, що організаційні вміння майбутнього вчителя також є важливою діяльнісною основою, на якій вибудовується продуктивна взаємодія педагога та учнівського колективу, налагоджується позитивний мікроклімат, досягається ефективність позаурочної діяльності, регулюються взаємовідносини особистості з колективом.

Для виявлення комунікативних та організаційних якостей студентів нами було використано «Методику КОЗ», що складається з 40 питань, відповіді на які мають бути чіткі і конкретні, «так» або «ні». Виявити якісний рівень комунікативних та організаційних здібностей студента можливо за допомогою «ключа». Найвищий рівень збігу відповідей за «ключем» оцінювався у 20 балів по комунікативних і 20 балів по організаційних здібностях. За нашими спостереженнями, переважна більшість студентів має рівень комунікативних здібностей нижче середнього – набрали від 4 до 9 балів (54,3 %). Значна частина опитаних (29,2 %) має середній рівень розвитку комунікативних здібностей (10-12 балів), здібності переважної меншості студентів (15 %) відповідають високому рівню розвитку комунікативних умінь.

Організаційні вміння майбутніх педагогів можуть бути охарактеризовані так: 63 % – низький рівень, 22,5 % – середній, 13,5 % – високий рівень розвитку організаційних умінь. Отже, результати виконання тесту вказують на те, що велика кількість майбутніх учителів має низький рівень розвитку комунікативних та організаційних умінь, їм складно знаходити спільну мову з незнайомими людьми, налагоджувати конструктивну комунікативну взаємодію з оточуючими, займатись організацією колективних заходів. Крім того, значна кількість студентів не прагне відстоювати власну позицію, виявляти ініціативу у вирішенні важливих питань і логічно доводити власні думки.

Ефективною для виявлення комунікативних умінь майбутніх учителів, здатності до налагодження конструктивної співпраці, пошуку компромісу є гра «Золоті апельсини». За умовами гри студенти були розподілені на три групи. Один зі студентів призначений виконувати роль садівника, що вирощує апельсини. Існує три бізнес-компанії (це наші групи), яким потрібні апельсини. Групі № 1 апельсини необхідні для виробництва з їх шкірки ліків, групі № 2 – для вироблення соку, а групі № 3 – кісточки на насіння. Перед кожною групою стоїть завдання купівлі всіх апельсинів. За 10 хвилин учасники груп мають домовитись з садівником про ціну на апельсини і довести, що саме для них товар є найнеобхіднішим. Під час проведення гри студенти активно намагались домовитись між собою та переконати садівника у важливості своєї думки, виявляючи комунікативні вміння, проте лише невелика кількість студентів (17%) помітили, що у кожної групи різна мета використання апельсинів і вони всі можуть використати саме те, що їм потрібне.

Аналізуючи участь студентів у грі, можемо підтвердити їх неготовність до розумної співпраці, адже учасники вели загострену словесну боротьбу з метою доведення власної позиції, спостерігалось емоційне напруження, тиск один на одного, проте не було виявлено вмінь ведення конструктивного діалогу, пошуку компромісного вирішення ситуації, дипломатичності, толерантності і поваги до опонентів, уміння чути думку оточуючих.

Конфліктні ситуації в учнівських колективах виникають часто. Підлітковий період – етап дорослішання особистості, коли конфліктні ситуації викликають особливе загострення інтересів, спонукають до необдуманих учинків, емоційних спалахів, ігнорування чи стигматизації деяких членів колективу, що стає причиною появи в колективі учнів, які опинилися поза дружніми стосунками однолітків, «відкинутих», дезадаптованих, ізгоїв, аутсайдерів, низькостатусних та інших.

Запропонований респондентам тест «Стиль поведінки в конфліктній ситуації (К. Томас)» спрямований на виявлення поведінкових типів людей у конфліктних ситуаціях, умінь налагодження конструктивної взаємодії з різними людьми, регуляції взаємовідносин, вирішення конфліктних ситуацій. К. Томас виокремлює кілька способів врегулювання конфліктних ситуацій: змагання (конкуренція), пристосування, компроміс, уникнення, співпраця. Аналізуючи відповіді студентів на питання тесту, ми виявили, що дехто з респондентів при вирішенні складних ситуацій намагається досягти такого результату, який став би прийнятним для обох сторін, що говорить про здатність до співпраці (19,6%), інші – прагнуть знайти компроміс (58 %). У разі виникнення конфлікту невелика кількість опитаних намагається заспокоїти опонента і, головним чином, зберегти стосунки (17 %), тоді як значно більша частина вважає, що краще наполягати на досягненні свого (66 %). За умови виникнення деяких розбіжностей, значна частина респондентів намагається все ж досягти прийняття опонентом власної позиції (53 %), водночас інші намагаються зробити все для збереження стосунків з опонентом (30,2 %). Певна частина студентів (19,6 %) намагається уникати ситуацій, що можуть стати причиною конфлікту.

У результаті аналізу тесту «Стиль поведінки в конфліктній ситуації» ми виявили, що для більшості студентів (45,8%) притаманний стиль поведінки «пристосування» з елементами стратегій компромісу та уникання; 19% студентів дотримуються у конфліктних ситуаціях стилю поведінки «компроміс» з елементами стратегій пристосування, уникання, співпраці; а для деяких студентів (17%) характерний стиль поведінки «уникання». Певна кількість майбутніх учителів (10,7%) тяжіє до використання стилю «суперництво» при вирішенні конфліктної ситуації. Для інших студентів (6,9%) частотним є стиль поведінки «співпраця».

Беручи до уваги необхідність налагодження співпраці вчителя з учнівським колективом та учнями з низьким статусом у ньому, такі стилі поведінки, як «пристосування», «уникання», «суперництво» є некоректними і неефективними для організації конструктивної взаємодії з підлітками, а також усунення проявів низького статусу в підлітка. У будь-якій спірній конфліктній ситуації вчитель повинен мобільно приймати педагогічне рішення, бути впевненим у своїх діях, толерантним, виваженим і стриманим, проте не пристосовуватися, не уникати проблеми і не сподіватись, що вона може вирішитись сама собою, це обов'язково призведе до загострення і розростання конфлікту.

Моніторинг результатів діагностичних процедур за діяльнісним критерієм та аналіз відповідей респондентів дозволили виокремити три групи студентів з різними рівнями сформованості вмінь (рис. 1).

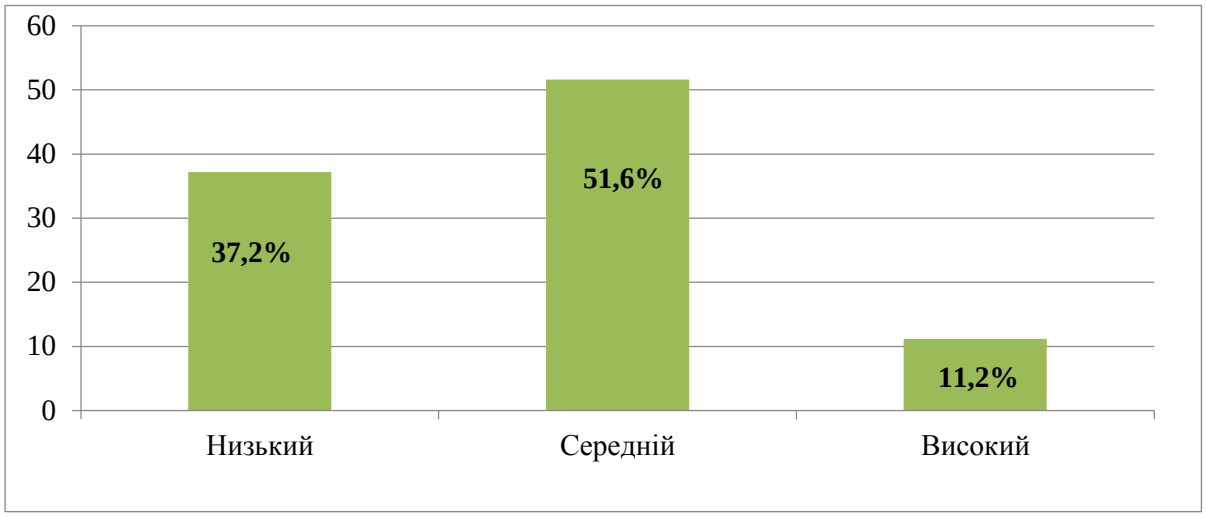


***Рис. 1. Результати діагностики рівня сформованості готовності майбутніх учителів до виховання підлітків з низьким статусом за діяльнісним критерієм***

До низького рівня готовності виховання підлітків з низьким статусом за діяльнісним критерієм належать 37,2% студентів, які виявили несформовані вміння прийняття педагогічних рішень, діагностики учнівського колективу, корекції та профілактики небажаних поведінкових проявів, нерозвиненість умінь щодо організації позаурочної діяльності, виявлення особистісної активності, невпевнене використання вмінь, пов'язаних з регуляцією взаємовідносин в учнівському колективі, невміння попереджати і вирішувати конфліктні ситуації та створювати ситуації успіху для низькостатусних підлітків. Також студенти даної групи не виявляють умінь, що є значущими для вирішення конфліктних ситуацій, намагаючись пристосуватись, уникнути або знівелювати їх розв'язання.

Середній рівень сформованості вмінь і навичок виховання низькостатусних підлітків в учнівському колективі за діяльнісним критерієм виявлено у більшості студентів (51,6%). Таким студентам притаманні: ситуативне використання вмінь прийняття педагогічних рішень, регуляції взаємовідносин в учнівському колективі, попередження конфліктних ситуацій. Респонденти майже не використовують уміння організації позаурочної діяльності, організації взаємодії з учнями з низьким статусом, діагностики учнівського колективу, налагодження позитивного мікроклімату, тому у процесі виховання та співпраці з низькостатусними учнями часто користуються методом бесіди, потребують допомоги у створенні ситуацій успіху для підлітків з низьким статусом. У вирішенні конфліктних ситуацій майбутні педагоги тяжіють до компромісу, уникання, пристосування.

Високий рівень готовності до виховання низькостатусних підлітків у колективі виявлено у 11,2 % респондентів. Їм притаманні сформовані вміння діагностики структури учнівського колективу, профілактики та корекції небажаних поведінкових проявів, налагодження конструктивної взаємодії з підлітками, а також оцінювання результатів власної діяльності. Суттєвою перевагою таких студентів є організаційні вміння залучення підлітків до позаурочної діяльності, що активізує особистісну активність учнів, вміння проведення індивідуальних бесід з низькостатусними підлітками, а також їх батьками. Респонденти вміють попереджати та вирішувати конфліктні ситуації, використовуючи стратегічні прийоми налагодження співпраці.

Аналіз рівнів готовності майбутніх учителів до виховання низькостатусних підлітків у середовищі однолітків за діяльнісним критерієм спонукає до пошуків ефективних шляхів співпраці зі студентами для підвищення їх педагогічної майстерності, розвитку необхідних професійних і особистісних якостей для виховання підлітків групи ризику.

## Література

1. Гоцуляк К. Підготовка вчителя у системі післядипломної освіти до диференційованого навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Катерина Іванівна Гоцуляк. – Прикарпатський університет імені Василя Стефаника. – 2016.
2. Кравченко Т. Соціальне здоров'я й особливості діагностики його сформованості в дітей підліткового віку / Т. Кравченко // Гуманітарний вісник. Педагогіка. – № 27. – С. 150 – 154.
3. Когут І. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Когут Ірина Вікторівна. – Полтава, 2015. – 20 с.

4. Москальова Я. Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки / Я. Москальова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 38. – С. 243 – 249.
5. Листопад О. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Листопад Олексій Анатолійович. – Одеса, 2016. – 20 с.
6. Сидоренко Т. Дидактичні основи формування педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Тетяна Дмитрівна Сидоренко. – Кривий Ріг, 2011. – 36 с.
7. Федорчук А. Критерії та показники готовності майбутнього вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю / А. Федорчук // Психологічні аспекти підготовки вчителя. Р. 3. Вісник № 30, 2015. – С. 223 – 227.

**References**

1. Hotsuliak K. Pidhotovka vchytelia u systemi pisliadyplomnoi osvity do dyferentsiiovanoho navchannia molodshykh shkoliariv: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / Kateryna Ivanivna Hotsuliak. – Prykarpatskyi universytet imeni Vasylia Stefanyka. – 2016.
2. Kravchenko T. Sotsialne zdorovia y osoblyvosti diahnostyky yoho sformovanosti v ditei pidlitkovoho viku / T. Kravchenko // Humanitarnyi visnyk. Pedahohika. – # 27. – S. 150 – 154.
3. Kohut I. Formuvannia profesiino-pedahohichnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / Kohut Iryna Viktorivna. – Poltava, 2015. – 20 s.
4. Moskalova Ya. Pedahohichni umovy samorozvytku maibutnoho vchytelia u protsesi profesiinoi pidhotovky / Ya. Moskalova // Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. – 2014. – Vyp. 38. – S. 243 – 249.
5. Lystopad O. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiino-tvorchoho potentsialu maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / Lystopad Oleksii Anatoliiovych. – Odesa, 2016. – 20 s.
6. Sydorenko T. Dydaktychni osnovy formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.09 «Teoriia navchannia» / Tetiana Dmytrivna Sydorenko. – Kryvyi Rih, 2011. – 36 s.
7. Fedorchuk A. Kryterii ta pokaznyky hotovnosti maibutnoho vchytelia informatyky do roboty v klasakh fizyko-matematychnoho profiliu / A. Fedorchuk // Psykholohichni aspekty pidhotovky vchytelia. R. 3. Visnyk # 30, 2015. – S. 223 – 227.

**УДК 373.3/.5.015.31:[78:7]**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-101-106**

## СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО СТВОРЕННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОСТОРУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

**Р. О. Добровольська**

*У статті розглядається генеза поняття «готовність». Запропоновано підходи різних науковців до визначення сутності поняття «готовність». Проаналізовано особистісні і процесуальні компоненти готовності до професійної діяльності. Особлива увага звертається на розкриття сутності готовності до педагогічної діяльності та готовності майбутніх учителів музики до створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи. Компоненти готовності до педагогічної діяльності розкрито з позицій особистісного і функціонального підходів. Запропоновано структуру готовності майбутніх учителів музики до створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, особистісно-рефлексивний, діяльнісний компоненти.*

***Ключові слова**: готовність, майбутні вчителі музики, музично-естетичний простір, професійно-педагогічна діяльність.*

## THE STRUCTURE OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART TOWARDS CREATION OF MUSICAL-AESTHETIC SPACE OF A COMPREHENSIVE SCHOOL

**R. Dobrovolska**

*The article deals with the genesis of the concept of «readiness». The approaches of different scholars to the definition of the essence of the concept of «readiness» are proposed. Definition of the notion of readiness, presented in scientific studies, indicates a wide ramification of approaches to the understanding of its content. Readiness is determined by scientists as a holistic sustainable personality education, integral multilevel dynamic personal formation, integrative quality of the individual,*

**© Р. О. Добровольська**

*a holistic system of stable, integrative personal entities. The personal and procedural components of readiness for professional activity are analyzed. Particular attention is paid to the disclosure of the essence of readiness for pedagogical activity and the readiness of future teachers of musical art to create the musical and aesthetic space of a comprehensive school. Components of readiness for pedagogical activity are solved from the standpoint of personal and functional approaches. The structure of readiness of future teachers of musical art for creation of musical-aesthetic space of a comprehensive school is offered: motivational-value, cognitive-informational, person-reflexive, activity components.*

***Key words**: readiness, future teachers of music, musical and aesthetic space, professional-pedagogical activity.*

Демократизація суспільства, яка відбувається в Україні, обумовлює актуалізацію завдань, пов'язаних з докорінним переосмисленням виховного процесу в школі. Особистісно орієнтована парадигма освіти покликана окреслити нові ціннісні орієнтири освітнього процесу. Професійна діяльність учителя має максимально сприяти розкриттю потенціалу кожної дитини, підготовці її до саморозвитку, самовизначення та самореалізації. Створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи – ключ до вирішення багатьох проблем, пов’язаних з піднесенням культури підростаючого покоління. Водночас сучасні дослідження стану професійної підготовки майбутніх учителів музики свідчать про неготовність значної частини студентів до створення розвивального музично-естетичного простору загальноосвітньої школи.

Враховуючи соціальну важливість проблеми формування професійно компетентного вчителя як суб’єкта ефективного вирішення завдань естетичного виховання дітей і молоді, потребу в розвитку професійно й соціально значущих особистісних характеристик сучасного вчителя музичного мистецтва, ми звернулися до аналізу базового поняття готовності до професійної діяльності.

Дослідженням проблеми професійно-педагогічної підготовки освітніх кадрів і формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності займалися відомі науковці О. Абдуліна, А. Алексюк, Я. Болюбаш, В. Бондар, Б. Гершунський, С. Гончаренко, К. Дурай-Новакова, В. Євдокимов, М. Євтух, І. Зязюн, З. Левчук, О. Міщенко, В. Сластьонін, В. Щербина та ін.

Проблеми професійної підготовки педагогів-музикантів і сучасні теорії мистецької та музично-педагогічної освіти розглядаються у працях О. Олексюк, Л. Масол, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін.; методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва розкриті в дослідженнях Л. Арчажникової, А. Козир, В. Муцмахера, Е. Абдулліна, О. Арчажникова, Н. Бакланова, Н. Гузій, Н. Гуральник, С. Сисоєвої, Д. Юник, В. Шацької та ін.

**Мета статті:** проаналізувати підходи науковців до визначення сутності та змісту поняття «готовність до професійно-педагогічної діяльності» та запропонувати структурні компоненти готовності майбутніх учителів музики до створення музично-естетичного середовища загальноосвітньої школи.

Визначення поняття готовності, представлені у наукових дослідженнях, свідчать про широку розгалуженість підходів до розуміння його змісту. Готовність визначається науковцями як цілісне стійке особистісне утворення (І. Вужина, А. Линенко, Г. Троцко), інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення (С. Литвиненко), інтегративна якість особистості (І. Гаврик), цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень (Т. Жаровцева) [2; 7; 9; 11]. Одна група науковців (Л. Кондрашова, Г. Троцко) у визначенні сутності готовності акцентує увагу не лише на професійних знаннях, уміннях, навичках, а й на певних особистісних якостях, що забезпечують успішне виконання професійних функцій. Інші автори підкреслюють потенційні можливості готовності в забезпеченні мобілізаційності щодо включення у професійну діяльність (А. Линенко), внутрішніх умов для успішного професійного саморозвитку (О. Пєхота, Г. Троцко). В авторських визначеннях готовність виступає як результат професійно-педагогічної підготовки (С. Литвиненко), умова та регулятор успішної професійної діяльності (І. Гаврик). Однак, не дивлячись на розбіжності у трактуванні цього поняття, основними характеристиками готовності до педагогічної діяльності Т. Садова називає: цілісність, стійкість, інтегративність, динамічність, полікомпонентність цього утворення. В. Крутецький та інші дослідники підкреслюють у своїх працях, що визначальною ознакою готовності є синтез якостей особистості, що обумовлюють її придатність до діяльності.

К. Дурай-Новакова, М. Дяченко, Л. Кандибович. В. Сластьонін готовність розглядають як первинну й фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності, як ступінь мобілізації внутрішніх ресурсів людини з метою найбільш ефективного розв’язання певних завдань. Дослідники акцентують увагу на необхідності поєднання професійно важливих якостей особистості й настрою на майбутню діяльність з метою підвищення рівня готовності майбутніх фахівців.

Аналіз стану розробленості проблеми вказує на те, що поняття «готовність» переважно розглядають як:

- результат спеціальної підготовки, наслідок діяльності;
- передумову до професійної діяльності, що забезпечує її ефективність, виконує регулятивну функцію, є сталою;

- інтегроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного здійснення діяльності;
- суб'єктивний, активно дієвий стан особистості, що спонукає до діяльності, спрямований на її виконання.

Отже, поняття «готовність» розглядається як інтегративна, професійно-значуща якість особистості вчителя, що є системою взаємопов'язаних структурних компонентів, які містять особистісні (професійні мотиви й інтереси) і процесуальні (професійні знання і вміння) складові.

Аналіз досліджень, присвячених проблемі готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, дозволяє говорити про структурну будову і багаторівневий характер цього явища. М. Дяченко, Л. Кандибович, вважаючи готовність до професійної діяльності особистісною якістю та інтегральним вираженням всіх підструктур особистості, зазначають, що вона є стійкою єдністю таких компонентів: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші достатньо стійкі професійні мотиви); орієнтаційний (знання і уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення); вольовий (самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків); оцінювальний (самооцінка власної професійної підготовленості і відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним трудовим зразкам). Достатній рівень сформованості цих компонентів, їх цілісна єдність – показник професійної готовності майбутнього фахівця до праці, його активності, самостійності, творчості [5].

В. Сластьонін у професійній готовності педагога до виховної роботи виокремлює два взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавський (процесуальний)**.**

К. Дурай-Новакова основними компонентами професійної готовності до педагогічної діяльності вважає мотиваційний, орієнтаційно-пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-дійовий, настановчо-поведінковий. Вона також зазначає, що рівень сформованості педагогічної готовності студентів значно зростає, якщо використовувати спеціально змодельовану систему професійного навчання й виховання [6].

Розглядаючи загальнопедагогічну компетентність як інтегральний показник професійної готовності вчителя, В. Галузяк вважає її сутнісною характеристикою спрямованість на розвиток вихованця, а також потребу в самопізнанні і постійному самовдосконаленні, критичному аналізі власних професійних установок, корекції способів навчально-виховної взаємодії з учнями [3]. У зв'язку з цим у структурі загальнопедагогічної компетентності дослідник розрізняє три основні підструктури: навчальну, виховну та особистісно-рефлексивну. Перші дві містять компетентності, що стосуються основних функцій педагогічної діяльності (навчальної і виховної), які полягають у розвитку, відповідно, інструментальної та мотиваційно-ціннісної сфер особистості вихованця. У навчальній і виховній компетентності, у свою чергу, виокремлюється діагностична, проективна, організаційно-процесуальна і оцінювально-корекційна складові. Особистісно-рефлексивна компетентність стосується особистості самого педагога, його спроможності аналізувати себе й власні дії, змінювати свої професійні установки, займатися професійним самовдосконаленням, виробляти індивідуальний стиль педагогічної діяльності [3, с. 52-53].

На визначення сутності готовності до педагогічної діяльності та її компонентного складу впливають особливості предмету дослідження, різний контекст розгляду проблеми, методологічні засади та авторська концепція дослідження. Водночас різні трактування цього поняття та його структури не виключають, а розширюють і поглиблюють уявлення про досліджуваний феномен. Так, мотиваційно-цільовий компонент виокремлюється більшістю науковців і полягає у професійних настановах, позитивному ставленні до професії, інтересі до неї, стійких намірах присвятити себе педагогічній діяльності. Науковці І. Вужина, О. Пєхота приділяють увагу змістовому та операційному компонентам, що характеризуються системою професійних знань, умінь і навичок, педагогічним мисленням, професійним спрямуванням уваги, сприйняття, пам'яті, дій й операцій, необхідних для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності**.**

Л. Кондрашова, Г. Троцко виокремлюють як складовий орієнтаційний компонент готовності до професійної діяльності, зміст якого складають ціннісно-професійні орієнтації, основою яких виступають принципи, погляди, переконання. Обов'язковим компонентом готовності до професійно-педагогічної діяльності науковці визначають оцінний або оцінно-регулятивний (І. Вужина), оцінно-результативний (І. Гаврик) компонент, який включає самооцінку своєї професійної підготовленості і відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам**.** Відповідно до специфіки предмета дослідження автори до структури готовності включають деякі інші компоненти: емоційно-вольовий, психофізіологічний **(**Л. Кондрашова, Г. Троцко), інтеграційний (О. Пєхота), креативний (С. Литвиненко) тощо [2; 9; 11].

Отже, основними компонентами готовності до педагогічної діяльності є:

- змістово-операційний (система професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання та пам'яті);
- мотиваційно-цільовий (позитивне ставлення та інтерес до професії, бажання присвятити себе педагогічній діяльності);
- оцінний (самооцінка власної професійної підготовленості);
- ціннісно-орієнтаційний (розуміння професійних цінностей та етичних норм, духовність, громадська активність та професійна відповідальність);
- комунікативно-інформаційний (комунікативна компетентність; сформованість комунікативних умінь; розвиток інформаційної культури; використання новітніх інформаційних технологій у професійній педагогічній діяльності)**.**

О. Горбенко, досліджуючи проблему професійної інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, визначає такі компоненти готовності студентів до здійснення педагогічної діяльності з оркестрово-ансамблевим колективом:

- мотиваційно-пізнавальний компонент, зміст якого складають професійна спрямованість майбутніх учителів музичного мистецтва, інтерес до способів вирішення професійних завдань, бажання об'єднати колектив навколо вирішення проблем музично-естетичного виховання; усвідомлення ролі та можливостей керівника в організації колективної творчої діяльності учнів;
- когнітивно-операційний компонент, котрий відображає професійні знання майбутніх фахівців. Його характеризує наявність знань щодо керівництва оркестровим колективом;
- творчо-діяльнісний компонент, що містить індивідуально-психологічні якості та психолого-педагогічні здібності студентів як майбутніх керівників музичного колективу; вміння використовувати форми та методи репетиційної роботи у конкретній ситуації;
- емоційно-вольовий компонент, що характеризується здатністю майбутніх учителів музичного мистецтва створювати позитивну атмосферу, емоційно впливати на аудиторію, контролювати власні емоційні почуття (витримка, концентрація й розподіл уваги в процесі музично-творчої роботи), володіти способами та прийомами міжособистісного спілкування [4].

Дослідник зазначає, що показниками готовності студентів до роботи з оркестрово-ансамблевим колективом є орієнтація на музично-педагогічну діяльність, оперування психолого-педагогічними та фаховими знаннями в процесі репетиційних занять, усвідомлення специфіки роботи керівника і диригента, вміння вирішувати організаційні і творчі завдання.

Основними показниками творчої готовності вчителя музичного мистецтва є: дослідницька готовність (пошукова діяльність, допитливість), інноваційна готовність (пошук і знаходження нового й ефективного вирішення), креативна готовність (необхідний потенціал, здатність дивуватися і пізнавати нове, глибоко усвідомлювати набутий досвід, спрямованість на відкриття нового)**.**

У структурі креативної готовності особистості С. Яланська виокремлює такі якості: здатність до творчості, вирішення проблемних завдань, винахідливість, гнучкість і критичність, інтуїція, самобутність і впевненість у собі; здатність ставити і вирішувати нестандартні завдання, здатність до аналізу, синтезу і комбінування, до переносу досвіду, передбачення тощо; емоційно-образні якості, натхненність, емоційний підйом у творчих ситуаціях; асоціативність, уява, почуття новизни, чутливість до протиріч, здатність до емпатії (емпатійність); проникливість, уміння бачити знайоме в незнайомому; готовність до подолання стереотипів. Крім того, на думку вченої, необхідними є такі риси особистості: ентузіазм у ставленні до своєї роботи та її завдань; старанність – здатність до тривалої зосередженої праці; дисциплінованість; здатність до критики і самокритики; вміння знаходити спільну мову з оточуючими [12].

О. Волобуєва, використовуючи наявні в науковій літературі визначення компетентності, потрактовує готовність вчителя музичного мистецтва до педагогічної діяльності як синтез, тобто взаємообумовлену єдність професійних знань і педагогічних умінь, що реалізуються в процесі педагогічної праці. Учитель, вирішуючи безліч навчально-виховних завдань, реалізує у своїй роботі нестандартні підходи, опосередковані особливостями суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Зважаючи на це, професійне зростання педагога безпосередньо залежить від ерудиції в галузі креативної психології та інноваційної педагогіки, здатності мобілізувати й актуалізувати знання в ситуації невизначеності з метою прийняття творчих рішень в складних умовах педагогічного процесу Структурними компонентами готовності до педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва О. Волобуєва визначає креативну ерудицію (теоретичні, педагогічні, організаційні, методичні, технологічні знання); творчу вмілість (дослідні, комунікативні, організаторські, технологічні вміння); творчу готовність (емпатійність, рефлексивність, проникливість, креативність, комунікативність, спрямованість на творчість, імпровізаційність) [1].

Проектуючи теоретичну модель готовності в межах нашого педагогічного дослідження, ми спиралися на наявний досвід у цій галузі (С. Сисоєва, Г. Падалка, Ю. Очаковська, Л. Масол. Так, І. Немикіна,

розкриваючи умови створення і основні характеристики моделі готовності вчителя музичного мистецтва до професійної діяльності, вказує, що, з гносеологічної позиції, формування готовності передбачає вирішення триєдиного завдання: 1) вивчення системи-об'єкту та її основних характеристик, що відтворюються у моделі; 2) дослідження сукупності відображених або відтворених характеристик, результатом чого є нові знання про окремі елементи системи, а нерідко і системи в цілому; 3) перенесення знань, отриманих під час моделювання, у практику професійної діяльності [10, с. 66].

Таким чином, на думку І. Немикіної, знання про систему-оригінал збагачуються, поглиблюються і розширюються, а в подальшому можуть бути використані на практиці.

Аналіз теоретичних джерел щодо визначення компонентів готовності до професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та сучасної практики підготовки студентів педагогічного університету дозволив нам виокремити такі *компоненти готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до створення шкільного музично-естетичного середовища*: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, особистісно-рефлексивний, діяльнісний. Складовими змісту *мотиваційно-ціннісного компоненту* є: усвідомлення важливості реалізації завдань естетичного виховання в загальноосвітній школі, потреба в творчій діяльності, спрямованість на створення умов для саморозвитку, самореалізації дітей у мистецькій діяльності, усвідомлення значущості музичного мистецтва у системі освіти, готовність до застосування сучасних методик і технологій музичного навчання та виховання. *Когнітивно-інформаційний компонент* передбачає знання закономірностей, принципів естетичного виховання, основ психології творчої та мистецької діяльності; знання сутності та специфіки професійної діяльності вчителя музичного мистецтва; знання сучасних моделей створення музично-естетичного простору; знання особистісно-орієнтованих технологій навчання та виховання у музичній педагогіці; музично-педагогічна ерудиція, знання організаційних форм і видів діяльності, методик і технологій музичного навчання та виховання, здатність до аналізу, оцінки та впровадження педагогічних інновацій, знання методик організації різних видів музично-творчої діяльності. *Особистісно-рефлексивний компонент* передбачає наявність здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва до самоаналізу й самооцінки власної педагогічної діяльності, відповідальності, здатності до емпатії, почуття гармонії, естетичного смаку. Зміст *діяльнісного компоненту* представлений вміннями вибору та доцільного поєднання музично-виконавських і творчих форм роботи, вміннями планування та реалізації різних видів музично-творчої діяльності за законами емоційної драматургії, вміннями створення емоційно-захоплюючої атмосфери, комунікативними та організаторськими вміннями, музично-творчими вміннями (вміння моделювати навчально-виховний процес з музичного мистецтва, імпровізаційні вміння, вміння музичної творчості).

Отже, підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до створення музично-естетичного середовища навчального закладу забезпечує реалізацію завдань естетичного виховання в загальноосвітній школі, сприяє усвідомленню студентами варіативності шляхів становлення особистості учня та оволодінню методами формування музично-естетичної культури школярів.

## Література

1. Волобуєва О.Ф. Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект / О. Ф. Волобуєва // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – Вип. 4. – С. 94-103.
2. Гаврик І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис.. .. доктора пед. наук: 13.00.04/ І. В. Гаврик. – Х., 2006. – 475 с.
3. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 49. – Вінниця, 2017. – С. 46-54.
4. Горбенко О. Критерії сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до оркестрово-ансамблевої діяльності / О. Горбенко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 147. – С. 47-50.
5. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
6. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к деятельности / К. М. Дурай-Новакова. – М. : Просвещение, 1983. – 356 с.
7. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук / Т. Г. Жаровцева ; ПДПУ імені К.Д.Ушинського. – Одеса, 2007. – 44 с.
8. Линенко А. Ф. Професійна ідентичність в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя / А. Ф. Линенко // Наука і освіта. – 2016.– №1. – С. 72-76.
9. Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня доктора пед.. наук / НПУ імені М. П. Драгоманов / С. А. Литвиненко. – К., 2005. – 40 с.

10. Немыкина И. Н. Теоретические основы формирования обобщенных понятий в профессиональной подготовке учителя музыки / Ур. гос. пед. ун-т / И. Н. Немыкина. – Екатеринбург, 1997. -156 с.
11. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис…..доктора пед. наук / Г. В. Троцко ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – К., 1997. – 54 с.
12. Яланська С. П. Творча компетентність як механізм успішної психолого-педагогічної діяльності / С. П. Яланська // Проблеми сучасної психології. – 2015. – Вип. 28. – С. 682-692.

**References**

1. Volobuieva O.F. Tvorcha kompetentnist vykladacha vyshchoi shkoly: psykholohichnyi aspekt / O. F. Volobuieva // Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy.– 2011.– Vyp. 4.– S.94-103.
2. Havryk I. V. Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti : dys.. .. doktora ped. nauk: 13.00.04/ I. V. Havryk. – Kh., 2006. – 475 s.
3. Haluziak V. M. Skladovi zahalnopedahohichnoi kompetentnosti vchytelia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 49. – Vinnytsia, 2017. – S. 46-54.
4. Horbenko O. Kryterii sformovanosti hotovnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva do orkestrovo-ansamblevoi diialnosti / O. Horbenko // Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser. : Pedahohichni nauky. – 2016. – Vyp. 147. – S. 47-50.
5. D'yachenko M. I. Psihologicheckie problemy gotovnosti k deyatel'nosti / M. I. D'yachenko, L. A. Kandybovich. – Mn. : Izd-vo BGU, 1976. – 176 s.
6. Duraj-Novakova K. M. Formirovanie professional'noj gotovnosti k deyatel'nosti / K. M. Duraj-Novakova. – M. : Prosveshchenie, 1983. – 356 s.
7. Zharovtseva T. H. Teoretyko-metodolohichni zasady pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do roboty z neblahopoluchnymy simiamy : avtoref. dys. na zdobuttia nauk, stupenia doktora ped. nauk / T. H. Zharovtseva ; PDPU imeni K.D.Ushynskoho. – Odesa, 2007. – 44 s.
8. Lynenko A. F. Profesiina identychnist v konteksti profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia / A. F. Lynenko // Nauka i osvita. – 2016.- #1. – S. 72-76.
9. Lytvynenko S. A. Teoretyko-metodolohichni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do sotsialno-pedahohichnoi diialnosti : avtoref. dys.. na zdobuttia nauk. stupenia doktora ped.. nauk / NPU imeni M. P. Drahomanov / S. A. Lytvynenko. – K., 2005. – 40 s.
10. Nemykina I. N. Teoreticheskie osnovy formirovaniya obobshchennyh ponyatij v professional'noj podgotovke uchitelya muzyki / Ur. gos. ped. un-t / I. N. Nemykina. – Ekaterinburg, 1997. -156 s.
11. Trotsko H. V. Teoretychni ta metodychni osnovy pidhotovky studentiv do vykhovnoi diialnosti u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh : avtoref. dys…..doktora ped. nauk / H. V. Trotsko ; In-t pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity APNU. – K., 1997. – 54 s.
12. Yalanska S. P. Tvorcha kompetentnist yak mekhanizm uspishnoi psykholoho-pedahohichnoi diialnosti / S. P. Yalanska // Problemy suchasnoi psykholohii. – 2015. – Vyp. 28. – S. 682-692.

**УДК 37.01/.09**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-106-113**

# ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОНКОЛОГІЯ»

**В. Г. Дроненко**

*У статті обґрунтована актуальність формування клінічного мислення майбутнього лікаря засобами інтерактивних технологій навчання. Доведена ефективність таких методів і форм організації навчання, як кейс-стаді, симуляційні методи і кооперативне навчання. Пропонується поєднувати кооперативне навчання майбутніх лікарів з методом аналізу конкретних ситуацій (кейсів) і відпрацювання вузьких практичних навиків (симуляції), що в реальності уможливлює оперативний зворотній зв'язок (дебрифінг) між студентом і викладачем та іншими студентами, формує навики роботи в команді, розвиває всі складові клінічного мислення. Проаналізовано особливості дидактичних кейсів, які можуть бути застосовані для розвитку клінічного мислення студентів, акцентовано на призначенні різних видів завдань (проблемні, оцінювальні, ілюстративні) в поєднанні з симуляціями для розвитку компонентів клінічного мислення студентів, зокрема їхньої здатності розуміти причиново-наслідкові зв'язки, що виникають в перебігу конкретного захворювання; опановувати нові методики постановки діагнозу.*

***Ключові слова:*** *клінічне мислення, інтерактивні методи навчання, кейс-стаді, кооперативне навчання, симуляційне навчання, майбутні лікарі, онкологія.*

**© В. Г. Дроненко**

# USE OF INTERACTIVE METHODS OF EDUCATION FOR FORMING CLINICAL STUDENTS' THINKING WHILE STUDYING THE DISCIPLINE «ONCOLOGY»

**V. Dronenko**

*The article substantiates the topicality of forming the clinical thinking of the future doctor by means of interactive learning technologies. The main task of a practitioner is the ability to define the correct diagnosis on the basis of clinical, laboratory and instrumental data and choose the proper tactics of treatment and prophylaxis of the disease. For this purpose,the doctor needs not only a certain stock of knowledge, skills and practical skills, but also developed clinical thinking, the foundation of which is laid down while studying at the university.*

*Successful formation of the clinical thinking of students- the future doctors is associated with the level of development in them of certain thought processes, in particular, analysis, synthesis, abstraction, generalization and systematization. Development of the students' clinical thinking can be provided by the quality management of educational and cognitive activities of the future doctors, in particular through the selection of appropriate forms of the training organization, the use of appropriate didactic methods and techniques. The effectiveness of such methods and forms of training organization as case-study, simulation methods and cooperative learning are proved. It is suggested to combine co-operative training of the future doctors with the method of analysis of specific situations (cases) and the development of narrow practical skills (simulation), which in reality enables quick feedback (debriefing) between a student and a teacher and other students, forms teamwork skills, develops all components of clinical thinking. The stages of formation of the clinical thinking of the future doctor are described, descriptions of the course of practical and laboratory classes on the discipline «Oncology» are presented, aimed at developing the clinical thinking of students of medical universities.*

*The features of didactic cases that can be applied to the development of students' clinical thinking are analyzed, and the emphasis is placed on assigning different types of tasks (problematic, evaluative,illustrative) in combination with simulations for the development of the components of clinical thinking of students, in particular their ability to understand causal relationships, arising in the course of a particular disease; to master new methods of diagnosis. It is shown that the implementation of the case-study method in combination with cooperative training requires from a teacher to expand the repertoire of clinical tasks for different groups of students.*

*The requirements for the cases that can be applied during the study of the " Oncology" discipline are formulated, in particular: the reflection of a real clinical case, sufficient information in the contents of the case for solving the problem, clear instructions concerning working with it.*

***Key words**: clinical thinking, interactive teaching methods, case study, cooperative learning, simulation training, future physicians, oncology.*

Зростання кількості онкологічних захворювань у всьому світі спричиняє широкі наукові дискусії про онкологічну освіту студентів вищих медичних шкіл. Заклики фахівців до гнучкості й комплексності розроблюваних навчальних програм і посібників базуються на потребах онкологічних пацієнтів і постійному оновленні інформації щодо лікування й профілактики цих патологій. Тому надзвичайно актуальним на сучасному етапі розвитку системи вищої професійної медичної освіти виявляється вибір змісту й форм вивчення таких дисциплін, як «Онкологія», «Променева діагностика», «Онкохірургія» і т.п.

Опитування випускників медичних шкіл у Великій Британії в останнє десятиліття показало, що лише 61 % студентів виконали завдання клінічного модулю з онкології, а три чверті респондентів хотіли б мати можливість слухати більше курсів у галузі онкології, а саме променевої і хіміотерапії, і лише 41 % опитаних відчули себе готовими до лікування хворих на рак [14].

Оцінка американських випускників медичних ВНЗ виявила, що багатьом не вистачало знань щодо профілактики онкології і анамнезу, а також непідготовленості до лікування онкохворих [15]. Опитувань такого роду серед студентів і випускників українських медичних ВНЗ ще не проводилося, але, за твердженням науковців-практиків, викладачів було і залишається актуальним підвищення якості викладання онкологічних дисциплін, при чому основний акцент має бути зроблено на формуванні клінічного мислення лікаря, спроможного розпізнати, діагностувати захворювання й обрати адекватну й доцільну тактику лікування й збереження якості й тривалості життя пацієнта.

«Викладання онкології як самостійної дисципліни у вищих медичних навчальних закладах нашої країни почалося у 70-х роках минулого століття. Раніше різні аспекти цієї дисципліни були «розчинені» у структурі викладання інших дисциплін, переважно циклів хірургії та терапії. При цьому наука про пухлини не мала завершеного, узагальненого характеру й не могла сприйматися студентами як єдине ціле. Зважаючи на це, не було можливості викладати їм теоретичні та практичні проблеми онкології, а тим більше говорити про якість життя онкологічних хворих. Тепер, коли онкологія посідає самостійне місце в навчанні майбутніх лікарів, необхідно серйозно знайомити студентів з тим, що, окрім лікування, існують інші важливі особливості діяльності онкологів, а саме – конструктивна взаємодія з хворими, які мають право на реабілітаційні заходи та гідне життя, незалежно від стадії пухлинної хвороби», – стверджують Ю.В. Думанський і М.В. Конькова [12].

Найбільшою проблемою системи вищої медичної освіти є навчити студентів лікувати, хоч якби банально це не звучало: адже доцільне й адекватне лікування захворювання неможливе без узагальнення лікарем великої сукупності даних – анамнезу, результатів діагностики, нових підходів до лікування конкретної хвороби, своєрідності перебігу патологічних процесів у конкретного пацієнта.

Прогрес медичної науки, досягнення й відкриття в суміжних галузях наукового знання призводять до розширення змістового компонента навчання в медичних ВНЗ, що, своєю чергою, зумовлює непропорційність між значною кількістю навчальних дисциплін і спецкурсів і відсутністю достатньої кількості годин в академічному розкладі для безпосереднього практичного відпрацювання професійних навиків (лабораторних і практичних занять). Між тим, важливим завданням академічної підготовки лікаря було і залишається формування клінічного мислення студентів.

Термін «клінічне мислення» використовують доволі часто, коли йдеться про лікаря чи студента медичного ВНЗ, однак це поняття не має загальноприйнятого визначення й часто тлумачиться досить вільно залежно від контексту [5]. Специфіка клінічного мислення призводить до того, що воно як процес майже не вивчене. Дослідження усіх аспектів прояву клінічного мислення, його емпіричних основ і структури потребує застосування інструментарію щонайперше філософії, психології та педагогіки, що своєю чергою уможливить розробку методичних рекомендацій до організаційно-педагогічних умов його формування в майбутніх лікарів. На сьогоднішній день є чимало досліджень, присвячених різним аспектам розвитку клінічного мислення студентів медичного ВНЗ [2; 8; 17], проте в більшості з них представлено окремі методичні підходи до розвитку означеної якості фахівців різних спеціальностей (стоматологів, хірургів, травматологів і т. п.). Специфічною рисою розглянутих нами досліджень є їхня зосередженість на внутрішніх компонентах клінічного мислення, але не аналіз проявів його сформованості на етапі професійної підготовки – судження, висновки, результати розв'язання різного роду теоретичних і практичних завдань, клінічних ситуацій студентами-медиками.

В основі клінічного мислення лежать такі операції, як ідентифікація ознак, аналіз, синтез, порівняння й диференціація, абстракція й узагальнення, індукція, дедукція, логічні умовиводи. Найбільш лаконічне й концентроване визначення клінічного мислення запропоноване професором Р. Артамоновим: «Клінічне мислення – це професійне творче розв'язання питань діагностики, лікування й визначення прогнозу захворювання в конкретного пацієнта на основі знань, досвіду й лікарської інтуїції» [3]. Ми приймаємо запропоноване потрактування клінічного мислення в якості робочого у своїх дослідженнях і практичних розробках. У якості складових клінічного мислення майбутнього лікаря визначаємо: аналітичність, творчість, рефлексивність, здатність ухвалювати оперативні рішення на основі швидкого узагальнення власного теоретичного й практичного досвіду (стратегічна складова).

Алгоритм практичного виявлення клінічного мислення й ухвалення рішення в тому вигляді, у якому його, зазвичай, розуміють клініцисти, складається з таких кроків: вивчення симптомів захворювання на першому етапі (збір скарг, анамнез, фізикальне обстеження); попереднє заключення про сутність патології, захворювання в конкретній ситуації; призначення діагностичних процедур для верифікації й уточнення діагнозу; коротка інтерпретація всіх отриманих фактів у вигляді розгорнутого клінічного діагнозу й прогнозу; планування лікувально-профілактичних і реабілітаційних заходів [13, с.2011].

Відповідно до традицій вітчизняної медичної освіти, етапи формування клінічного мислення студентів включають пропедевтичний, факультетський і госпітальний [6]. Кожен з цих етапів передбачає застосування спеціальних методів і прийомів навчання. Так, на пропедевтичному етапі провідним завданням стає формування вмінь проводити об'єктивне обстеження, виявляти симптоми, формулювати синдромальний діагноз. На другому етапі студенти навчаються визначати сукупність основних нозологічних форм для здійснення диференційного діагнозу, уточнювати етіологію та патогенез захворювання, формулювати клінічний діагноз, призначати лікування. На третьому етапі формується вміння моніторити перебіг захворювання в конкретного пацієнта, вносити зміни в тактику лікування, проводити експертизу працездатності і професійної придатності, давати рекомендації під час виписки [9, с.55].

Успішність формування клінічного мислення, як відзначають дослідники проблеми, пов'язана з рівнем розвитку в студентів-медиків окремих мислительних операцій, зокрема аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, порівняння, класифікації, конкретизації і систематизації отриманої інформації і набутих знань. Це можливе за умови якісного управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, зокрема через добір відповідних форм організації навчання, дотримання певних принципів, застосування конкретних дидактичних методів і прийомів. Загалом, формування клінічного мислення студентів є складним процесом, залежним від чималої кількості факторів, як об'єктивних, так і суб'єктивних.

**Метою статті** є опис інтегрованого підходу до вивчення дисципліни «Онкологія» з використанням елементів різних інтерактивних методів навчання.

Ми пропонуємо поєднати кооперативне навчання майбутніх лікарів з методом аналізу конкретних ситуацій (кейсів, CBL) і відпрацювання вузьких практичних навиків (симуляції), що в реальності

уможливлює оперативний зворотній зв'язок (дебрифінг) між студентом і викладачем та іншими студентами, формує навики роботи в команді, розвиває всі складові клінічного мислення.

Останніми роками доводять свою ефективність такі методи навчання майбутніх лікарів, як кейс-стаді (метод аналізу конкретних ситуацій), стимуляційні методи, кооперативне навчання [16].

Кейс-стаді – або CBL (cased-based learning) – це неігровий імітаційний метод навчання, що являє собою інструмент, який дозволяє застосувати теоретичні знання для розв'язання практичних завдань. Він призначений для вдосконалення навиків і досвіду, включає в себе: виявлення проблеми, осмислення сукупності факторів, описаних у ситуації, аналіз і синтез інформації і аргументів, роботу з гіпотезами і доказами, оцінку альтернатив, ухвалення рішень, навики командної роботи. Основне призначення цього методу – навчити студентів розв'язанню складних професійних проблем, розвинути аналітичні й комунікативні здібності, професійне мислення майбутнього фахівця [11].

Розрізняють декілька видів конкретних ситуацій (кейсів), які можуть бути застосовані на заняттях у медичному ВНЗ: ситуація-проблема, ситуація-оцінка, ситуація-ілюстрація, ситуація – попередження.

Ситуація-проблема являє собою опис реальної проблемної ситуації, мета студентів – знайти шлях розв'язання ситуації або дійти аргументованого висновку про його неможливість.

Ситуація-оцінка описує обставини, вихід з яких уже знайдено, мета студентів у цьому випадку – провести критичний аналіз ухвалених рішень, надати мотивований висновок щодо представленої ситуації та її розв'язання.

Ситуація-ілюстрація являє собою ілюстративний матеріал (частіше за все – відеоматеріал), а ситуація-попередження описує застосування вже ухвалених раніше неправильних рішень, у зв'язку з чим ситуація має тренувальний характер, вимагає аналізу причин невдачі.

Метою кейс-стаді є мобілізація зусиль групи (команди) для аналізу виниклих обставин і вироблення практичних рішень. Оскільки робота лікаря включає в себе компонент командної співпраці, нам видається доцільним звернутись до такої форми навчання, як кооперативне. Останнє являє собою такий спосіб роботи в малих групах, коли студенти самі несуть відповідальність за освітній процес на конкретному занятті і в ході підготовки до нього. Сутність цього методу можна сформулювати так: «Кожен досягає своїх навчальних цілей лише в тому випадку, коли всі члени групи досягають своїх».

У нашому підході ми пропонуємо поєднати елементи кооперативного і симуляційного навчання з методом аналізу конкретних ситуацій (кейсів). Особливістю такого підходу стає те, що правильне рішення при розв'язанні практичної ситуації не має однозначного трактування, воно виробляється в процесі співпраці студентів і викладачів уході обговорення і дискусій. В основу нашого підходу ми поклали аналітичну діяльність, зокрема такі види аналізу, як проблемний, системний, причиново-наслідковий, прогностичний, аксіологічний (цінності професії). Розв'язання кейсу завжди спричиняє дискусію, прив'язуючи студентів до оцінки реальних фактів, дозволяє змоделювати реальну проблему, з якою в подальшому студентам доведеться зустрітися в майбутній лікувальній практиці, іншими словами, можемо сказати, що застосування кейс-стаді і командного розв'язання проблем моделює квазіпрофесійну реальність у навчальній аудиторії, тобто ті дидактичні обставини, що є максимально наближеними до життя і вимагають ухвалення адекватних професійно грамотних рішень.

Кейси в умовах командної роботи розвивають не лише аналітичні здібності, що стають основою клінічного мислення студентів, а й виробляють навики дослідництва, ефективної комунікації з колегами, формують здатність розробляти алгоритми професійної діяльності, різного роду стратегії (діагностики, лікування, профілактики захворювань), давати об'єктивну оцінку ухваленим рішенням і вчать адекватно реагувати на критику з боку колег (студентів) і старших наставників (викладачів) під час отримання зворотного зв'язку, що виявляється важливим для майбутнього лікаря.

Хороший кейс для студентів-медиків має задовольняти декільком вимогам: відповідати чітко визначеній меті завдання; мати відповідний рівень складності: ілюструвати реальну, а не вигадану клінічну ситуацію; представляти типову ситуацію; провокувати дискусію; містити чіткі інструкції щодо виконання завдання; розвивати клінічне мислення. Ми формулюємо ці вимоги, базуючись на результатах досліджень наших попередників [1] і власному викладацькому досвіді.

Характеризуючи роботу над клінічною ситуацією під час практичного заняття виокремлюємо декілька етапів реалізації цього методу:

1. Етап занурення в ситуацію: постановка викладачем ввідних питань, актуалізація опорних знань. Текст завдання має кожен учасник заняття, на ознайомлення виділяємо до 10 хвилин. Викладач на цьому етапі може поставити питання типу: «Який синдром визначає тяжкість хворого?» або «Якою є ключова проблема пацієнта в описаному стані?». Потому студенти можуть поставити уточнювальні питання викладачеві з метою отримання додаткової інформації, що має бути десь зафіксована (на фліп-чарті, на дошці) для подальшого обговорення.

2. Аналіз ситуації (робота в малих групах). На цьому етапі вводимо елементи навчальної кооперації: після розподілу на підгрупи визначаємо час для розв'язання проблеми й підготовки презентації ухваленого рішення (зазвичай – від 30 до 45 хвилин). Студентам дозволяється користуватись навчальною літературою, довідниками (але не інтернетом). Можна звертатися до викладача. На цьому етапі викладач має контролювати послідовність дій і алгоритм надання допомоги.

Наведемо приклади названих вище різних видів кейсів, апробованих нами на заняттях з онкології

а) Ситуація-проблема. *У пацієнта 35 років при обстеженні виявлено збільшення пахових лімфатичних вузлів зліва. Під час огляду на шкірі передньої поверхні лівої гомілки виявлене пігментне утворення неправильної форми завбільшки з 11 мм у діаметрі, з нерівною поверхнею неоднорідного забарвлення. Анамнез: Пацієнт вказує на наявність цього утворення з дитинства, проте за останні півроку він помітив збільшення його розмірів, зміну форми. Завдання: 1. Сформулюйте й обґрунтуйте ймовірний діагноз. Приблизна стадія захворювання. 2. Назвіть необідні додаткові обстеження. 3. Визначте вашу тактику стосовно ведення пацієнта, розкажіть про принципи лікування.*

б) Ситуація-оцінка. *До лікаря звернулась жінка 47 років зі скаргами на збільшення розмірів лімфатичних вузлів справа. Під час огляду в правій аксилярній ділянці виявлено одиничні щільні лімфовузли з обмеженою рухливістю, розміром до 1,5 см, не спаяні між собою. У молочних залозах вузлові утворення не визначаються. Соски й ареоли не змінені. Інші групи регіонарних лімфовузлів не збільшені. Ознак запалення у правій молочній залозі не виявлено. Пацієнтка направлена на мамографічне дослідження, під час якого в обох молочних залозах виявлена картина помірно вираженої двосторонньої фіброзно-кістозної мастопатії. Вузлових утворень в тканині залоз не виявлено. Пацієнтці рекомендоване контрольне обстеження через три місяці. Завдання: оцініть, чи правильну тактику обрав лікар? Які додаткові обстеження ви б рекомендували? Які онкологічні захворювання можуть виявлятися ураженням аксилярних лімфатичних вузлів?*

в) Ситуація-ілюстрація. *Перегляд відеофільму «Цілі й завдання променевої терапії в програмах лікування злоякісних утворень», обговорення питань: Для чого потрібна передопераційна променева терапія? Для чого потрібна післяопераційна променева терапія? Остання має низьку біологічну ефективність у зв'язку з рубцюванням і порушенням кровопостачання в тканинах після хірургічної травми. Але такий варіант лікування активно застосовується при багатьох видах онкологічних захворювань, яких саме?*

г) Ситуація-попередження (з монографії Б. Білинського «Медичні помилки в онкології») [ 4, с. 56 ]. *«Більшість помилок, що трапляються при діагностиці раку легенів у поліклініці, пов'язані з неправильними висновками рентгенолога, який застосував неадекватну методику обстеження або некваліфіковано інтерпретував отримані дані. Можна твердити, що низький рівень діагностики раку легенів у поліклініці викликаний низькою онкологічною настороженістю лікарів, недостатнім використанням основного методу діагностики – рентген-обстеження, порушенням методики проведення рентгенологічного обстеження і неправильною інтерпретацією отриманих даних і, як наслідок усього вищезазначеного, – пізнім скеруванням хворих у стаціонар.*

Спостереження 53. Пацієнт К., 38 років, звернувся до лікарів з причини підвищеної температури, кашлю та болю у грудній клітці. Діагностовано лівобічну пневмонію. Отримав протизапальну терапію з добрим ефектом. Виписаний додому. Повторне звернення через два тижні з подібними симптомами. Вирішено, що в пацієнта повторна пневмонія через неадекватну терапію. Повторено курс лікування. Через 1 місяць – повторне звернення. Таких звернень було п'ять. Після 5-го звертання пацієнта скеровано на бронхоскопію. Діагностовано рак лівої легені. Після дообстеження виконана лівобічна пневмоектомія із значними технічними труднощами. Через вісім місяців констатовано рецидив у куксі бронха, скеровано на опромінення. Після опромінення виникла стравохідно-бронхіальна нориця. Загинув від пневмонії єдиної легені. Висновок. У хворого спостерігалася рецидивна пневмонія, яка повинна була насторожити лікарів щодо можливості пухлини легені. Цього не сталося, і тому операція була проведена із запізненням, що негативно відбилося на прогнозі».

Завдання: Як запобігти описаним помилкам на етапі отримання первинної медичної допомоги?

3. Етап презентації ухвалених рішень. Ця частина роботи є не менш важливою: уміння публічно представити власне рішення клінічного завдання, добре його аргументувати, обґрунтувати провідні патологічні синдроми, визначити об'єм і зміст лікувальних заходів залежно від умов, а також вислухати критичні зауваження є досить цінним соціальним і професійним навиком сучасного фахівця. Більше за те, саме в умовах командної роботи і презентації її результатів студенти навчаться бачити власні когнітивні упередження – тобто те, що впливає на ухвалення рішення (скажімо, авторитет колеги) і працювати з ними.

Ми прагнемо навчити студентів доказовій медицині, науково обґрунтованим методам ухвалення рішень в онкології, адже ця медична галузь складається з рішень, адекватних кожній конкретній ситуації. Це, своєю чергою, стимулює студентів більше дізнаватися про нові досягнення й успішні результати в

лікуванні, вміти їх відшукати, прочитати, оцінити достовірність і доцільно застосувати – ось що являє собою в практичному вимірі клінічне мислення майбутнього лікаря.

Підсумком розв'язання кейсів в умовах кооперативного навчання має стати *дебрифінг* – бесіда з метою отримання аналітичної інформації кожним учасником заняття. Власне, в ході дебрифінгу може відбутися перехід від обговорення почуттів та емоцій, проявлених студентами в дискусії, до більш об'єктивного обговорення проблем. Студенти дізнаються про практичний досвід своїх колег, тобто отримують можливість навчатися на помилках інших. У цей час розвивається ще одна складова клінічного мислення майбутнього лікаря – стратегічна, що дозволяє мислити системно і узагальнювати практичний досвід для ухвалення рішень.

Формування клінічного мислення неможливе без оволодіння певною сукупністю практичних навиків – оскільки прагнення до їх вдосконалення для подальшої ефективної праці запускає механізм критичного ставлення до своїх знань і умінь, стимулює професійне зростання і розвиток відповідних компетенцій.

Відповідно до завдань навчальної програми, передбачається оволодіння студентами різними методами діагностики захворювання – починаючи від пальпації, аускультації, перкусії під час первинних оглядів, до більш складних маніпуляцій з біологічним матеріалом. Для формування відповідних умінь і відпрацювання практичних навиків можуть бути застосовані муляжі і фантоми. Приміром, формування вміння виготовити мазки-відбитки з пухлини можна проводити за допомогою муляжів (ця нескладна процедура насправді має свої ризики за умови виконання на реальному біологічному матеріалі).

Основною характеристикою такого роду дидактичних засобів є тканинна еквівалентність й подібність реакції на зовнішні впливи з реальним патологічним утворенням. Муляж для відпрацювання навику взяття мазків-відбитків пухлини являє собою блок еластичної консистенції, в центрі якого – імітація пухлини. Студенти під час роботи з муляжем можуть виконати процедуру мазка відбитку, отримати матеріал, провести необхідні предметні дії для розподілу матеріалу на предметному скельці, оформити направлення на цитологічне дослідження. Муляж для формування навиків пункціональної біопсії виконаний з гелю, при чому патологічне утворення імітоване гелем більш щільної консистенції, колір якого відмінний від кольору основного фантому для контролю правильності виконання процедури. Контроль правильності виконання й оцінювання студентів здійснюється за двома основними критеріями: методично правильне виконання етапів маніпуляції і досягнення цілей маніпуляції – отримання біоптату потрібної частини муляжу.

Під час реалізації описаного нами підходу в навчанні «Онкології» в студентів медичного ВНЗ формуються такі компетенції, як здатність до збору й аналізу скарг пацієнта, даних його анамнезу, результатів огляду, лабораторних, інструментальних, патологоанатомічних досліджень з метою розпізнавання стану чи встановлення факту наявності / відсутності захворювання.

Результатами навчання визнаємо комплекс знань і навиків, що дозволяють судити про належний рівень розвитку клінічного мислення майбутнього лікаря. Так, студенти повинні знати: клінічну картину, особливості перебігу й можливі ускладнення в онкології; основні методи лабораторної та інструментальної діагностики, практиковані в онкології (показання до застосування, трактування результатів), правила забору патологічних матеріалів від хворого; правила ведення типової звітної медичної документації в лікувально-профілактичних закладах.

Майбутні лікарі повинні вміти: розпізнавати клінічні симптоми онкологічного захворювання, прагнути виявляти злоякісні пухлини на ранньому етапі; проводити опитування пацієнта з метою збору анамнезу; уміти обстежити хворого, скласти план лабораторного та інструментального обстеження, інтерпретувати їх результати. Студенти мають оволодіти методами загального й спеціального обстеження, зокрема методами пальпації, перкусії, аускультаціїї, забору матеріалів для цитологічного дослідження (мазків, зішкрібів, мазків-відбитків з поверхні пухлин); володіти методами біопсії для гістологічних досліджень злоякісних і доброякісних пухлин.

Формування навику роботи в команді – один з прогресивних напрямів підготовки фахівців у медицині: один лікар навіть за наявності значного запасу знань і практичних навиків не спроможний досягти абсолютного й беззаперечного успіху в лікуванні захворювання – для цього потрібна праця команди фахівців. І тут може виникнути проблема міжособистісного порозуміння: кожен член команди має свої життєві і професійні переконання, що призводять до суперечок стосовно вибору стратегії і тактики медичного впливу на пацієнта. Тому вкрай важливо ще на етапі професійної підготовки у вищій медичній школі забезпечувати студентам можливість набуття досвіду командної роботи з використанням різних клінічних ситуацій.

Змістовий аналіз під час розв'язання кейсів різних типів, що являють собою різнорідні клінічні завдання, пов'язаний із визначенням оптимального на даний момент впливу з ряду можливих з урахуванням низки змінних умов (лікувальна стратегія, додаткова діагностика тощо). Такий вид аналізу дозволяє студентам відкривати для себе різні способи пошуку рішень професійних завдань. В міру опанування студентами навиком змістового аналізу, він поступово скорочується і набуває вигляду

швидкого (симультанного) спрямування на зовнішні ознаки патологічного процесу. Така симультанність притаманна, щонайперше, творчому типу мислення, але, за твердженням дослідників, саме вона характеризує сформованість клінічного мислення лікаря [7; 10]. Оперативний зворотній зв'язок, отримуваний під час дебрифінгу, дозволяє розвинути рефлексивність – ще одну важливу складову клінічного мислення лікаря, а застосування (за можливості) елементів симуляційного навчання знижує ймовірність стресу молодого лікаря під час перших самостійних маніпуляцій і дозволяє адекватно сприйняти критичну оцінку своїх умінь колегами і наставником під час роботи в команді.

Отже, формування клінічного мислення студентів-майбутніх лікарів під час вивчення дисципліни «Онкологія» потребує використання інтерактивних методів навчання, зокрема поєднання методу аналізу конкретних ситуацій (кейс-стаді) з кооперативним навчанням (що уможливлює формування навиків роботи в команді) і елементами симуляційного навчання (застосування якого формує практичні навики й елементи професійного досвіду), що відбувається в умовах моделювання квазіпрофесійної діяльності. Такий підхід сприяє розвиткові усіх складових клінічного мислення майбутнього лікаря: аналітичної, творчої, рефлексивної, стратегічної.

## Література

1. Абаева Ф.Б. Дидактические возможности метода case study в обучении студентов // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 1. [Электронный ресурс]. – URL: http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62279 (дата звернення: 23.11.2018).
2. Аношкин Н. К. Психолого-педагогические основы формирования рефлексивного клинического мышления: автореф. дис… д.-ра психол. н. : 19.00.07 / Н. К. Аношкин [Перм. гос. мед. акад.]. – М. : 2001. – 29 с.
3. Артамонов Р.Г. О клиническом мышлении / Р.Г. Артамонов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://medreferat.ru/referat/new/9999/2154?phrase_id=421571.
4. Білинський Б. Т. Медичні помилки в онкології : монографія / Б. Т. Білинський; відп. ред. Я. В. Шпарик. – Львів : Афіша, 2013. – 324 с.
5. Загальна та медична психологія (практикум) ; за заг. ред. проф. І.Д.Спіріної, проф. І.С.Вітенка. – Дніпропетровськ: АРТ ПРЕС, 2002. – 176 с.
6. Кузьминов О. М. Формирование клинического мышления и современные информационные технологии в образовании: монография / О. М.Кузьминов, Л. А. Пшеничных, Л. А. Крупенькина. – Белгород : Изд-во, 2012. – 110 с.
7. Лемешев А. Ф. Клінічне мислення / А. Ф. Лемешев. – Мн. : Мед. Література, 2008. – 240 с.
8. Лисаченко О.Д. Роль міждисциплінарної інтеграції у формуванні клінічного мислення студента / О.Д. Лисаченко // Вісник проблем біології і медицини.-2012.-Вип.3,т.2.- С.133-135.
9. Макарова В.И. Академическая история болезни как инструмент формирования клинического мышления у студентов медицинского вуза / В.И.Макарова, А.И.Макаров // Международный журнал экспериментального образования. – 2011 – № 10. – с.54-56.
10. Московко Г. С. Розвиток клінічного мислення у студентів вищих навчальних закладів, як когнітивна складова професійної компетентності / Г. С. Московко // Буковинський медичний вісник. – 2016. – Т. 20, № 2 (78). – С. 271–274.
11. Сурмин Ю.П. Ситуационный анализ или анатомия Кейс-метода : Учебное пособие. – К.: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
12. Сучасний стан та перспективи викладання онкології в Україні у форматі імплементації «Закону про вищу освіту» / Ю.В. Думанський, М.В. Конькова // Здоров'я України : медична газета [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://health-ua.com/article/31228.
13. Харрисон Т.Р.Внутренние болезни [Текст]: в 10 книгах / Т.Р. Харрисон. Под ред. Е.Браунвальда, К.Дж.Иссельбахера, Р.Г.Петерсдорфа, Д.Д.Вилсон, Д.Б.Мартина, А.С.Фаучи // Перевод с англ. под общей ред.А.В.Сучкова – М.:Медицина, 1997. – 3430с.
14. Cave J, Woolf K, Dacre J, Potts H, Jones A. Medical student teaching in the UK: how well are newly qualified doctors prepared for their role caring for patients with cancer in hospital? Br J Cancer. 2007;97:472-8.
15. DeNunzio NJ, Joseph L, Handal R, Agarwal A, Ahuja D, Hirsch AE. Devising the optimal preclinical oncology curriculum for undergraduate medical students in the United States. J Cancer Educ. 2013;28(2):228-36.
16. Nair S., Shah T., Seth S. et al. Case based learning: a method for better understanding of biochemistry in medical students // J. Clin. Diagn. Res. – 2013, August. – Vol. 7(8). – P. 1576-1578.
17. Thomas J. Papadimos. Reflective thinking and medical students: some thought ful distillations regarding John Dewey and Hannah Arendt / Thomas J. Papadimos // Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine. – 2009. – 4:5 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:// www.peh-med.com/content/pdf/1747-5341-4-5.pdf.

## References

1. Abaeva F.B. Didakticheskie vozmozhnosti metoda case study v obuchenii studentov // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. 2016. № 1. [Ehlektronnyj resurs]. – URL: http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62279 (data zvernennya: 23.11.2018).
2. Anoshkin N. K. Psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya refleksivnogo klinicheskogo myshleniya: avtoref. dis… d.-ra psihol. n. : 19.00.07 / N. K. Anoshkin [Perm. gos. med. akad.]. – M. : 2001. – 29 s.
3. Artamonov R.G. O klinicheskom myshlenii / R.G. Artamonov. [Ehlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: URL: http://medreferat.ru/referat/new/9999/2154?phrase_id=421571.

4. Bilynskyi B. T.. Medychni pomylky v onkolohii : monohrafiia / B. T. Bilynskyi; vidp. red. Ya. V. Shparyk. – Lviv : Afisha,2013. – 324 s.
5. Zahalna ta medychna psykholohiia (praktykum) ; za zah. red. prof. I.D.Spirinoi, prof. I.S.Vitenka. – Dnipropetrovsk: ART PRES, 2002. – 176 s.
6. Kuz'minov O. M. Formirovanie klinicheskogo myshleniya i sovremennye informacionnye tekhnologii v obrazovanii: monografiya / O. M.Kuz'minov, L. A. Pshenichnyh, L. A. Krupen'kina. – Belgorod : Izd-vo, 2012. – 110 s.
7. Lemeshev A. F. Klinichne myslennia / A. F. Lemeshev. – Mn. : Med. Literatura, 2008. – 240 s.
8. Lysachenko O.D. Rol mizhdystsyplinarnoi intehratsii u formuvanni klinichnoho myslennia studenta / O.D. Lysachenko // Visnyk problem biolohii i medytsyny.-2012.-Vyp.3,t.2.- S.133-135.
9. Makarova V.I. Akademicheskaya istoriya bolezni kak instrument formirovaniya klinicheskogo myshleniya u studentov medicinskogo vuza / V.I.Makarova, A.I.Makarov // Mezhdunarodnyj zhurnal ehksperimental'nogo obrazovaniya. – 2011 – № 10. – s.54-56.
10. Moskovko H. S. Rozvytok klinichnoho myslennia u studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv, yak kohnityvna skladova profesiinoi kompetentnosti / H. S. Moskovko // Bukovynskyi medychnyi visnyk. – 2016. – T. 20, № 2 (78). – S. 271–274.
11. Surmin YU.P. Situacionnyj analiz ili anatomiya Kejs-metoda : Uchebnoe posobie. – K.: Centr innovacij i razvitiya, 2002. – 286 s.
12. Suchasnyi stan ta perspektyvy vykladannia onkolohii v Ukraini u formati implementatsii «Zakonu pro vyshchu osvitu» / Yu.V. Dumanskyi, M.V. Konkova // Zdorovia Ukrainy : medychna hazeta : Elektronnyi resurs: Rezhym dostupu : http://health-ua.com/article/31228.
13. Harrison T.R.Vnutrennie bolezni [Tekst]: v 10 knigah / T.R. Harrison. Pod red. E.Braunval'da, K.Dzh.Issel'bahera, R.G.Petersdorfa, D.D.Vilson, D.B.Martina, A.S.Fauchi // Perevod s angl. pod obshchej red.A.V.Suchkova – M.:Medicina, 1997. – 3430s.
14. Cave J, Woolf K, Dacre J, Potts H, Jones A. Medical student teaching in the UK: how well are newly qualified doctors prepared for their role caring for patients with cancer in hospital? Br J Cancer. 2007;97:472-8.
15. DeNunzio NJ, Joseph L, Handal R, Agarwal A, Ahuja D, Hirsch AE. Devising the optimal preclinical oncology curriculum for undergraduate medical students in the United States. J Cancer Educ. 2013;28(2):228-36.
16. Nair S., Shah T., Seth S. et al. Case based learning: a method for better understanding of biochemistry in medical students // J. Clin. Diagn. Res. – 2013, August. – Vol. 7(8). – P. 1576-1578.
17. Thomas J Papadimos. Reflective thinking and medical students: some thought ful distillations regarding John Dewey and Hannah Arendt / Thomas J Papadimos // Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine. – 2009. – 4:5 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http:// www.peh-med.com/content/pdf/1747-5341-4-5.pdf.

**УДК 37.047:06.044.5:379.85**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-113-118**

## РОЗКРИТТЯ СУТІ ТА УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

**М. М. Жумбей**

**orcid.org/0000-0002-8883-4135**

*У статті розглянуто дослідження вченими-педагогами суті поняття професійної компетентності майбутніх фахівців. На їхніх основі виокремлено провідні компоненти фахової компетентності. Проаналізовано педагогічні умови впливу на професійну підготовку фахівців у вищих навчальних закладах. Доведено ефективність таких умов у процесі формування професійної компетентності майбутніх менеджерів туризму.*

***Ключові слова:*** *професійна компетентність, педагогічні умови, майбутні менеджери туризму.*

## THE RESEARCH OF THE ESSENCE AND THE CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TOURISM MANAGERS

**M. Zhumbei**

*The article deals with the research of the scientists-pedagogues concerning the essence of the concept professional competence of the future experts. Based on the analysis of the above studies, it should be emphasized that the scientists focused mainly on the structure of professional competence. Thus, the guiding components of professional competence are considered to be: education in a particular professional sphere, experience of effective and creative application of the acquired knowledge, skills and abilities, personal and professional qualities allowing respecting an expert, taking his opinion into account, ability to perform self-education and self-development. The pedagogical conditions of influence on professional training of experts in higher educational institutions are analyzed. As a conclusion they are: 1) the implementation of interdisciplinary integration of*

**© М. М. Жумбей**

*general education and professional disciplines on the basis of activity and competence approaches; 2) the organization of the subject-subjective interaction of students and teachers on the basis of a person-oriented approach providing motivational orientation of training, self-realization of the student's personality, stimulation of his self-education; 3) the use of means of innovative information and communication technology training, involving dialoguing, professional and communicative orientation process of training, the use of role-play games, professional simulation situations, problematic and creative tasks.The effectiveness of these conditions in the process of formation of professional competence of future tourism managers is proved. The final result of professional training is often checked by the indicators of the following criteria: 1) motivational (value orientations of the person, self-consciousness, etc.); 2) cognitive (knowledge, skills and abilities of professional orientation); 3) activity (communicativeness, mobility). The conclusions made formed theoretical basis for further modelling of the process of professional competence formation of future tourism managers.*

***Key words:*** *professional competence, pedagogical conditions, future tourism managers.*

Сучасна професійна освіта України переходить на нові концептуальні засади підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі в руслі компетентнісного, гуманістичного й культурологічного підходів згідно з вимогами до якості послуг в євроінтеграційних умовах міжнародної співпраці.

Урахування світових стандартів обумовлює відповідні зміни у фаховій підготовці менеджерів для цієї галузі, оскільки їхня діяльність, налагоджуючи міжнародні туристичні зв'язки, спрямовується на досягнення взаєморозуміння між народами світу й належить до однієї з найдинамічніших сфер. Актуальними постають проблеми формування системи спеціальних знань майбутніх менеджерів і оволодіння ними дотичними вміннями та навичками; розвитку їхньої професійної компетентності; формування особистісних якостей, комунікативних здібностей, досвіду міжкультурного спілкування.

В Україні та інших країнах упродовж десятиліття активно здійснювалися пошуки умов формування ключових компетентностей і вже склалася певна практика застосування компетентнісного підходу в професійній освіті щодо підготовки фахівців для різних галузей господарства. Її теоретичне обґрунтування та експериментальне впровадження представлено в низці педагогічних досліджень. Так, особливості формування професійної компетентності майбутніх педагогів розкрито в працях В. Баркасі, О. Бігич, М. Елькіна, З. Залібовської-Ільніцької, Л. Карпової, А. Маслюк, Л. Петухової, Є. Проворової, О. Смірнової , О. Шестопалюк та ін.; фахівців економічної галузі – у дослідженнях О. Бабаян, М. Вачевського, Л. Волкової, Л. Дибкової, Н. Замкової, Є. Іванченко, Г. Копил, К. Масленнікова; майбутніх працівників підприємств туристської індустрії – у дисертаціях С. Александрової, Р. Брик, М. Галицької, Г. Зайчук, Н. Хмілярчук та ін.; медичної галузі та охорони здоров'я в працях І. Радзієвської, Т. Ткаченка та ін.; працівників засобів масової інформації І. Чемерис та інших.

**Мета статті:** проаналізувати суть професійної компетентності майбутніх фахівців, дослідити ефективні педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх менеджерів туризму.

На підставі аналізу вище зазначених досліджень варто наголосити, що науковці особливу увагу приділяли розкриттю структури фахової компетентності, доведенню ефективності педагогічних умов її формування та визначенню критеріїв її діагностування. Висновки із зазначених досліджень склали теоретичне підґрунтя для моделювання нами процесу формування професійної компетентності майбутніх менеджерів туризму. Розглянемо їх детальніше.

Так, В. Баркасі (2004), розуміючи під професійною компетентністю майбутнього фахівця (учителя) інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається, довела ефективність таких умов її формування, як: орієнтація на самооцінку професійної компетентності; упровадження модульно-рейтингової системи навчання в педагогічному ВЗО; використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Дослідниця зазначала, що специфіка компетентності вчителя іноземних мов полягає в наявності сформованої іншомовної комунікативної компетенції, яка входить до складу когнітивно-технологічного компонента. Засобами реалізації зазначених умов виступили спецкурс, інтерактивні та кооперативні форми роботи, педагогічна практика у школі, відеоспостереження, міжнародний студентський клуб. Комплексна організація підготовки студентів передбачала поєднання навчально-пізнавальної, практичної і самостійної діяльності студентів з урахуванням динаміки розвитку професійної компетентності на етапах її формування. Для діагностування рівнів її сформованості було визначено критерії: 1) *процесуально-змістовий* із показниками: знання (методологічні, загальнотеоретичні, спеціальні), уміння, навички; оволодіння основами педагогічних технологій; використання прийомів педагогічного менеджменту; 2) *суспільно-громадянський* із показниками: громадянська відповідальність; розуміння значущості педагогічної діяльності; суспільна активність; 3) *культурологічний* із показниками: усвідомлення себе носієм національних цінностей; толерантність, повага до мови, релігії, культури різних націй; планетарне мислення; 4) *регулятивно-оцінний* із показниками: мотивація досягнення компетентності; рівень

професійної самосвідомості; емоційна гнучкість; 5) *професійно-особистісний* із показниками: гуманістичність; мобільність; комунікативність [2].

І. Чемерис (2008), досліджуючи проблему формування професійної компетентності майбутніх фахівців (журналістів), серед основних умов ефективної організації процесу підготовки назвала встановлення міждисциплінарних зв'язків та інтеграцію змісту фахових дисциплін, моделювання штучного професійного середовища. За висновком науковця, професійна компетентність репрезентує систему теоретичної і практичної готовності особистості до ефективної самореалізації у професії, вона вміщує знання, уявлення, навички, мотиви, цінності, реалізовані в життєвих та професійних контекстах, передбачає наявність досвіду діяльності. Дослідницею було визначено чотири показники розвитку професійної компетентності: контактний, мотиваційний, інформаційний, інтерпретаційний та три їхні рівні – високий, середній, низький. Організація навчально-пізнавальної роботи студентів здійснювалася впродовж трьох етапів: діагностико-підготовчого, змістовно-процесуального та контрольно-коригувального, упродовж яких велике значення надавалося виконанню завдань творчого характеру: ситуативно-ігровим, авторсько-імітаційним та з елементами художнього, музичного, театрального мистецтва («сприймання», «реклама», інтерв'ю, репортаж, конференція, прес-конференція, круглі столи, дебати, ток-шоу, «редакція» тощо) [11].

Предметом дослідження Г. Копил (2007) була професійна компетентність майбутніх фахівців із міжнародної економіки. Заслуговує на увагу представлена в роботі концепція структурування професійної компетентності, до компонентів якої дослідниця віднесла *мотиваційно-ціннісний* (наявність інтересу до поглибленого вивчення фахових дисциплін; усвідомлення значущості компетенцій, безпосередньо пов'язаних з міжнародною економічною діяльністю, прагнення до набуття конкурентоспроможних компетенцій, умінь і навичок; прагнення до особистісного самовизначення та самореалізації в професійному середовищі; об'єктивність і самокритичність в оцінці досягнутого рівня розвитку власної професійної компетентності;), *інформаційно-перцептивний* (здатність до компетентного сприйняття та аналізу професійно важливої інформації, яка надходить усіма каналами; адекватність творчого реагування на професійно важливі аспекти у змісті досліджуваного матеріалу; збільшення швидкості понятійної та мовної реакції на професійно важливі аспекти, що виявляються у вербальній і невербальній активності комунікантів; здатність/уміння вивчати та збагачувати за досліджуваним матеріалом знання підприємницької та корпоративної культури ділового середовища країни, мова якої вивчається; бажання та спроможність фахівців не лише до кращого порозуміння з діловими партнерами, а й до запозичення кращих зразків підприємницької культури у вітчизняній економіці) та *операційно-дієвий* (уміння застосовувати набуті професійно важливі знання у професійній діяльності з оптимальною користю; уміння застосовувати пріоритетні компетенції, властиві галузі міжнародної економіки; уміння компетентно спілкуватись з іноземними діловими партнерами, а саме: уміння розуміти позицію співрозмовника, уявляти себе на його місці, розмовляти з ним за його правилами зі своєю метою; критично оцінювати свою мовленнєву та ділову поведінку на доречність і доцільність, відповідно до ситуації спілкування; уміння налагодити довірливий контакт із співрозмовником, створити атмосферу діловитості, порозуміння, компетентно та переконливо досягати поставленої мети; уміння передбачати конфліктні ситуації на інтеркультурологічному підґрунті та запобігати їм) [8, с.21-22].

Системоутворювальним чинником зазначеної структури професійної компетентності було визначено інтеркультурологічну компетенцію, що, за переконанням Г. Копил, забезпечує належний рівень конкурентоспроможності фахівців. Інтеркультурологічна компетенція передбачає усвідомлення мотивів професійної діяльності та визначення пріоритету інтеркультурологічних знань, умінь для професійного розвитку й самовдосконалення, інтегрує в собі знання, вміння й навички фахівця в галузі міжнародної економіки, які дозволяють швидко та ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах міжкультурного діалогу, здатність розпізнавати та інтерпретувати інтеркультурологічні аспекти та творчо реагувати на них, уміння застосовувати інтеркультурологічні знання у міжкультурному діловому спілкуванні [8, с.5].

Для діагностування елементарного, достатнього та творчого рівнів сформованості інтеркультурологічної компетенції дослідницею було визначено показники мотиваційного, когнітивного та діяльнісного критеріїв. У результаті діагностичних зрізів було доведено, що ефективними умовами формування інтеркультурологічної компетенції є мотиваційне забезпечення навчального процесу, упровадження комунікативного підходу; застосування прийомів рефлексивної діяльності студентів [8].

На підставі контент-аналізу визначень науковців щодо структурних компонентів професійної компетентності, О. Дубасенюк засвідчила, що основними компонентами будь-якої компетентності вчені вважають: здатність застосовувати набуте на практиці для розв'язання будь-яких проблем (90%); освіченість, яка відображає обізнаність у певній галузі (88%); узаємозв'язок знань, умінь та навичок, які особистісно розвинені шляхом освіти та практики і допомагають діяти адекватно ситуації (76%); досвід

особистості, що сприяє успішному виконанню певної роботи, завдання (76%); цінності, наявність яких робить людину авторитетною в певній галузі (76%); професійно значущі якості, які характеризують професіоналізм особистості (73%) [5].

Отже, до провідних компонентів фахової компетентності науковці відносять такі як: освіченість у певній професійній галузі, досвід ефективного та творчого застосовування набутих знань, умінь, навиків у фаховій діяльності, особистісні та професійно значущі якості, що дозволяють поважати фахівця, зважати на його думку, здатність до самоосвіти, саморозвитку.

Здійснивши аналіз дисертаційних досліджень із професійної педагогіки на предмет визначення ефективних умов формування компетентностей майбутніх фахівців різних спеціальностей, зроблено висновок, що дані умови є актуальними і для процесу підготовки фахівців галузі туризму. З'ясовано, що науковці в результаті експериментальних досліджень довели ефективність таких умов підготовки фахівців у вищих навчальних закладах:

- *поєднання інтегративного, діяльнісного та компетентнісного підходів* у практичній підготовці майбутніх менеджерів туризму; розроблення методики та навчально-методичного забезпечення *поетапної організації інтегрованої навчальної практики* (створення інструкцій, рекомендацій для керівників практики і студентів, навчальної програми, словників, посібників); *підвищення рівня готовності керівників* навчальної практики до її проведення; *діагностування та оцінювання* ефективності практичної підготовки на етапі навчальної практики за критерієм здатності вирішення інтегрованої фахової проблеми [10].
- *підготовка викладачів* до формування професійно-комунікативної компетентності студентів; *здійснення диференційованої підготовки студентів* з урахуванням ставлення, інтересу до питань професійних комунікацій, якості комунікативних знань, умінь, особистісних якостей; *організація професійно-комунікативної спрямованості* практики студентів, проведення спецсемінару [1];
- *суб'єкт-суб'єктна взаємодія* учасників навчального процесу, висока *компетентність професорсько-викладацького складу* та стала *система контролю* навчальних досягнень; *використання комплексу особистісно-орієнтованих, імітаційно-ігрових, проблемно-орієнтованихтехнологій* [6];
- *мотивація до професійного зростання* в умовах інформатизації навчального процесу; *професійне спрямування* вивчення інформаційних дисциплін; систематичне застосування засобів *інформаційних технологій* у процесі вивчення фахових дисциплін; наявність *умінь самостійного застосування* засобів інформаційних технологій із використанням різних симуляцій – професійно-симулятивних ситуацій (реальних і віртуальних) [3];
- *індивідуальний підхід* до студентів; *проблемний і творчий характер* завдань; використання сучасних *інноваційних технологій* навчання; *діалогізація* процесу навчання; *моделювання* професійних ситуацій [4];
- *мотиваційна спрямованість* навчання через самоактуалізацію та самореалізацію особистості студента; *інтеграція* фундаментальної та спеціальної підготовки через підсилення соціально-особистісної складової професійної спрямованості загальнонаукових та загальнопрофесійних дисциплін, *фундаменталізація змісту* спеціальних дисциплін; *активізація* діяльності викладача і студента в оптимальному темпі навчання; стимулювання форм *самоосвіти і самоврядування* студентів у різних видах діяльності [7];
- організація навчально-пізнавальної діяльності студентів на засадах *особистісно-орієнтованого підходу, професійна спрямованість* змісту загальної та спеціальної підготовки фахівців, *суб'єкт-суб'єктна взаємодія* в навчально-пізнавальній діяльності, формування професійної компетентності з використанням комплексу *ситуаційних завдань,* упровадження *інтегрованої* туристської практики [12],
- організація оптимального *професійного середовища* в аудиторній і позааудиторній роботі; формування позитивної *мотивації*; забезпечення *професійної спрямованості* змісту навчання; використання новітніх *інформаційно-комунікаційних технологій* [9].

Відтак, узагальнюючи результати пошуку умов, що ефективно впливають на формування професійної компетентності майбутніх менеджерів туризму, дійшли висновку, що в сучасній професійній освіті необхідно: а/ здійснювати змістову міжпредметну інтеграцію загальнонаукових та професійних дисциплін на засадах діяльнісного та компетентнісного підходів; б/ організовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів на засадах особистісно-орієнтованого підходу, що передбачає мотиваційну спрямованість навчання, самореалізацію особистості студента, стимулювання його самоосвіти; в/ використовувати засоби інноваційних інформаційно-комунікативних технологій навчання, що передбачають діалогізацію, професійно-комунікативну спрямованість процесу підготовки, використання імітаційно-ігрових, професійно-симулятивних ситуацій, завдань проблемного і творчого характеру.

Узагальнюючи думки науковців, репрезентовані в дисертаційних дослідженнях, щодо критеріїв та показників діагностування професійної компетентності майбутніх фахівців різних галузей

господарювання, можемо констатувати, що кінцевий результат професійної підготовки найчастіше перевіряють за показниками мотиваційного (ціннісні орієнтири особистості, її регулятиви, самосвідомість тощо), когнітивного (знання, уміння, навички професійного спрямування) та діяльнісного (комунікативність, мобільність) критеріїв. Варто зазначити, що культурологічний аспект професійної компетентності майбутніх фахівців опосередковано представлено в критеріях майже в усіх дослідженнях з означеної проблематики або у вигляді спеціального культурологічного напряму діагностування кінцевих показників підготовки фахівця, або в інших критеріях у вигляді таких показників, як: толерантність, ставлення до гуманістичних цінностей, комунікативність, гуманізм тощо. На такий висновок ми опиратимемось, у подальшому дослідженні проблеми формування загальнокультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму як мети і кінцевого результату їхньої професійної підготовки.

## Література

1. Александрова С. А. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців підприємств туристської індустрії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. А. Александрова. – Х., 2010. – 21 с.
2. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 20 с.
3. Брик Р.С. Формування професійної компетентності майбутніх працівників сфери туризму в професійно-технічних навчальних закладах засобами інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. С. Брик. – К., 2011. – 20 с.
4. Галицька М.М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Галицька. – К., 2007. – 20 с.
5. Дубасенюк О. А. Загальнокультурна компетентність: сутність та наукові підходи / О. А. Дубасенюк // Формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців: збірник наукових праць молодих науковців (за ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко). – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 123 с.
6. Зайчук Г. М. Формування професійної компетентності майбутніх маркетологів туристичної галузі у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. М. Зайчук. – К., 2010. – 20 с.
7. Комарова Л. К. Интенсификация процесса обучения как фактор социально-личностного профессионального становления будущего специалиста по сервису и туризму: автореф. дис. На соискание учен. Степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)» / Л. К. Комарова. – Омск, 2009. – 20 с.
8. Копил Г. О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. О. Копил. – Житомир, 2007. – 20 с.
9. Кухта І.В. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристичної сфери: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Кухта.– Тернопіль, 2011. – 20 с.
10. Хмілярчук Н. С. Педагогічні умови організації навчальної практики майбутніх менеджерів туристичної сфери:автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. С. Хмілярчук. – Вінниця, 2007.–20 с.
11. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Чемерис. – К., 2009. – 20 с.
12. Шафранський В. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Шафранський. – Тернопіль, 2011. – 20 с.

## References

1. Aleksandrova S. A. Formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pidpryiemstv turystskoi industrii: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / S. A. Aleksandrova. – Kh., 2010. – 21 s.
2. Barkasi V.V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / V. V. Barkasi. – Odesa, 2004. – 20 s.
3. Bryk R.S. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh pratsivnykiv sfery turyzmu v profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh zasobamy informatsiinykh tekhnolohii: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / R. S. Bryk. – K., 2011. – 20 s.
4. Halytska M.M. Formuvannia u studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv sfery turyzmu hotovnosti do inshomovnoho spilkuvannia: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / M. M. Halytska. – K., 2007. – 20 s.

5. Dubaseniuk O. A. Zahalnokulturna kompetentnist: sutnist ta naukovi pidkhody / O. A. Dubaseniuk // Formuvannia zahalnokulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv: zbirnyk naukovykh prats molodykh naukovtsiv (za red. O. S. Bereziuk, O. M. Vlasenko). – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2013. – 123 s.
6. Zaichuk H. M. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh marketolohiv turystychnoi haluzi u protsesi fakhovoi pidhotovky: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / H. M. Zaichuk. – K., 2010. – 20 s.
7. Komarova L. K. Intensifikaciya processa obucheniya kak faktor social'no-lichnostnogo professional'nogo stanovleniya budushchego specialista po servisu i turizmu: avtoref. dis. Na soiskanie uchen. Stepeni kand. ped. nauk: spec. 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya (pedagogicheskie nauki)» / L. K. Komarova. – Omsk, 2009. – 20 s.
8. Kopyl H. O. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z mizhnarodnoi ekonomiky u protsesi vyvchennia inozemnykh mov: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / H. O. Kopyl. – Zhytomyr, 2007. – 20 s.
9. Kukhta I.V. Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv turystychnoi sfery: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / I. V. Kukhta.– Ternopil, 2011. – 20 s.
10. Khmiliarchuk N. S. Pedahohichni umovy orhanizatsii navchalnoi praktyky maibutnikh menedzheriv turystychnoi sfery:avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / N. S. Khmiliarchuk. – Vinnytsia, 2007.–20 s.
11. Chemerys I. M. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh zhurnalistiv zasobamy inshomovnykh periodychnykh vydan: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / I. M. Chemerys. – K., 2009. – 20 s.
12. Shafranskyi V. V. Formuvannia hotovnosti do profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv zi sportyvno-ozdorovchoho turyzmu u vyshchykh navchalnykh zakladakh: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 – «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / V. V. Shafranskyi. – Ternopil, 2011. – 20 s.

**УДК 378.093.2.016:61**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-118-122**

# КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

**Ю. С. Ілясова**

*У статті розкрито етапи, методику організації та проведення констатувального експерименту щодо вивчення проблеми готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін, а також визначено рівень їхньої готовності. Сформовано основні завдання дослідно-експериментальної роботи під час проведення експерименту. Зроблено висновок, що виявлені діагностичні показники мотиваційних, когнітивно-діяльнісних та особистісних структур є недостатніми та потребують подальшого розвитку.*

***Ключові слова**: констатувальний експеримент, майбутні молодші медичні спеціалісти, початкова діагностика сформованої готовності.*

# THE PRIMARY STAGE RESEARCH OF READINESS OF FUTURE JUNIOR MEDICAL STAFF FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DISCIPLINES

**Y. Iliasova**

*The article describes the stages, the methodology of organizing and conducting a primary stage research of the readiness of future junior medical staff to professional activity in the process of studying professional disciplines, as well as the level of their readiness. The basic tasks of experimental work during the pedagogical experiment are formed. For the initial diagnosis of the formation of the readiness of future junior medical staff for professional activity in the process of studying professional disciplines based on the motivational component, the method adapted by the author «Motives for choosing a profession» by R. Ovcharova was used; a methodology for determining the motivation of studying at a university by T. Ilyina and a method for determining the motivation of choosing a medical profession by A. Vasilkova was used. For the initial diagnosis of the cognitive-activity component an analysis on the results of the passing and protection of the clinical practice and the preparation of a initial Licensed Integrated Exam Krok M by future junior medical staff was used. For initial diagnostics on the personal component used methods of diagnostics of the level of development of reflexivity A. Karpov; self-esteem for L. Kaidalova; definition of social empathy N. Fetiskin, V. Kozlov, G. Manoylov and methods of determination of Kempbel's*

**© Ю. С. Ілясова**

*benevolence. It is concluded that diagnostic indicators of motivational, cognitive-activity and personality structures are insufficient and need further development.*

***Key words:*** *confirmatory experiment, professional activity, readiness, junior medical staff.*

У зв'язку з упровадженням низки реформ у сучасній медичній освіті, в умовах швидкого інноваційного розвитку української та закордонної освіти загострилася проблема професійної підготовки майбутніх фахівців різних ланок медицини до професійної діяльності. Насамперед, це стосується майбутніх молодших медичних спеціалістів, тому що вищевказана категорія медиків є самою багаточисельною, а, власне, саме вони більш часу, ніж інші ланки медичних спеціалістів проводять безпосередньо з пацієнтами.

Досліджуючи сучасні проблеми професійної підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів під час навчання в медичних навчальних закладах, учені зазначають, що особливої актуальності набувають нові зміни освітнього процесу, які спрямовані на підвищення його якості та ефективності.

Питання вдосконалення фахової підготовки молодших спеціалістів із медичною освітою досліджували вітчизняні та закордонні науковці. Вивченням зарубіжного досвіду професійної підготовки займалися науковці Ф. Бальдассаре, Л. Білик, Ю. Гребеник, М. Джгаркава, Н. Ернандес, Г. Ерстенюк, О. Кравченко, Ю. Лавриш, Л. Логуш, В. Мороз, В. Стасюк, Є. Харлашина, М. Шегедин, С. Ястремська та інші. Питання фахової підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів у медичних коледжах досліджували Є. Бобер, О. Бороєва, Л. Джулай, Т. Галіулліна, Н. Кічук, Т. Кравцова, Є. Лапочкин, М. Миколишин, І. Островська, О. Солодовник, М. Соснова, К. Соцький, І. Сурсаєва, В. Троц та ін.

На основі вищевказаних праць та власного педагогічного досвіду нами проводилась дослідницько-експериментальна робота з питань вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів у процесі вивчення фахових дисциплін та визначення шляхів її вдосконалення.

**Метою** статті є висвітлення результатів констатувального етапу експериментально-дослідницької роботи з питань вищеозначеної проблеми.

А. Крижанівський уважає психолого-педагогічним експериментом «комплексний метод дослідження, який забезпечує науково-об'єктивну і доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези» [4, с. 125]. Ми цілком погоджуємося з думкою вченого, що цей метод «дозволяє перевірити ефективність запропонованих нововведень у галузі навчання і виховання, порівняти значимість різних чинників у структурі освітнього процесу та вибрати найкраще (оптимальне) для визначених педагогічних завдань» [4, с. 125].

Психолого-педагогічне експериментальне дослідження професійної підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів у процесі вивчення фахових дисциплін проводиться зі студентами Вінницького, Погребищенського, Бершадського та Гайсинського медичних коледжів.

У нашому дослідженні брали участь 247 студентів медичних коледжів Вінницької області, серед них – 124 студенти контрольних груп і 123 – експериментальних.

На констатувальному етапі був проведений аналіз досліджуваної проблеми в процесі опрацювання філософських, педагогіко-психологічних джерел; розглянуто різні підходи та проаналізовано змістову складову професійної підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів в умовах медичних закладів освіти; сформульовано основні методологічні аспекти дослідження, зокрема наукова проблематика, мета, гіпотеза, завдання, розроблено план проведення педагогічного дослідження; з'ясовано шляхи підвищення якості та ефективності майбутніх медиків в умовах освітнього процесу медичних коледжів; вибрано відповідні методичні засоби; на основі аналізу сучасних даних у контексті професійних вимог в умовах клінічного середовища визначено фактичний рівень професійної підготовки, якого набувають майбутні медики після завершення навчання в медичних коледжах; проведено констатувальний експеримент роботи, що підтверджує актуальність досліджуваної проблеми.

З метою вивчення основних аспектів і перспектив організації процесу професійної підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів у процесі вивчення фахових дисциплін на констатувальному етапі експерименту проводилася початкова діагностика сформованості їхньої готовності до професійної діяльності.

За основу було взято результати педагогічних спостережень, а саме: обговорювалися основні проблеми професійної підготовки майбутніх медиків; проводилися бесіди, анкетування, інтерв'ю з викладачами фахових клінічних дисциплін медичних коледжів та студентами; студенти відвідували лекції та практичні заняття різних викладачів на всіх курсах із фахових дисциплін; вивчали основні мотиви навчальної, пізнавальної і професійної діяльності майбутніх медиків (мотиваційний компонент); проводився порівняльний аналіз успішності за результатами проходження виробничої та переддипломної практики та ліцензійного іспиту Крок М; діагностувався рівень професійних знань, практичних умінь і навичок з фахових дисциплін під час виконання контрольних зрізів; тестування з метою з'ясування рівня

сформованої готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів (когнітивно-діяльнісний компонент); здійснювався самоконтроль і рефлексія (перевірялися вміння самоаналізу, самооцінювання у контексті коригування результатів власної професійної підготовки, здатність розробляти нові завдання), а також досліджувався рівень емпатії та доброзичливості; проводилося опитування пацієнтів та їхніх родичів з метою визначення рівня сформованості деонтологічної компетентності в майбутніх молодших медичних спеціалістів (особистісний компонент).

На констатувальному етапі експерименту для початкової діагностики сформованості готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін за мотиваційним компонентом використано адаптовану автором методику «Мотиви вибору професії» Р. Овчарової; методику визначення мотивації навчання у ВНЗ за Т. Ільїною, методику визначення мотивації вибору медичної професії за А. Васильковою.

На початковому етапі студентам запропонували з діагностичною метою пройти модифікований тест мотивів учіння Хеннінга, запропонований А. Васильковою «Мотивація вибору медичної професії» [2, с. 466–467]. Опитувані повинні були зробити порівняння 9-ти тверджень, написаних попарно на окремих картках (всього 36 пар), і віддати перевагу одному твердженню в кожній парі. Що частіше повторювалося у відповідях те чи інше твердження, то більшої значущості для опитуваного набувала та чи інша причина під час вибору медичної професії. Одержані результати початкової діагностики мотивації вибору медичної професії майбутніх молодших медичних спеціалістів за А. Васильковою показали, що у 17 студентів КГ (13,71%) визначили високий рівень мотивації, 53 студенти мають (42,74%) середній рівень, 54 студенти – низький рівень (43,55%). Відповідно 13 студентів ЕГ (10,58%) визначили високий рівень мотивації, 62 студенти мають (50,4%) середній рівень, 48 студентів – низький рівень (39,02%).

На другому етапі у студентів досліджували мотивацію навчання у ВНЗ за методикою Т. Ільїною [8, с. 272-273]. Під час проведеного анкетування визначалися основні мотиви під час навчання відповідно трьом шкалам «набуття знань», «оволодіння професією» та «отримання диплома». Опитуваним необхідно було заповнити анкету, що містить 50 тверджень. Студенти висловлювали свою думку за допомогою двох варіантів відповідей: «згоден» або «незгоден». Одержані результати початкової діагностики мотивації вибору медичної професії майбутніх молодших медичних спеціалістів за Т. Ільїною показали, що у 12 студентів КГ (9,68%) визначили високий рівень мотивації, 36 студентів мають (29,03%) середній рівень, 76 студентів – низький рівень (61,29%). Відповідно 7 студентів ЕГ (5,69%) визначили високий рівень мотивації, 46 студентів мають (37,4%) середній рівень, 70 студентів – низький рівень (56,91%).

Для визначення домінуючого типу мотивації вибору професії медичного працівника застосовувалася методика «Мотиви вибору професії» Р. Овчарової [1, с. 7 – 9]. Така методика дозволяє визначити домінуючий тип мотивації під час вибору медичної професії. Текст опитувальника складався з двадцяти двох тверджень, що характеризували обрану професію. Студентам необхідно було оцінити, якою мірою кожне з них уплинуло на вибір їхньої професії. За допомогою цієї методики можна виявити домінуючий вид мотивації (внутрішні індивідуально-значимі мотиви, внутрішні соціально-значимі мотиви, зовнішні позитивні мотиви і зовнішні негативні мотиви). Ця методика дала можливість встановити, чим переважно визначений вибір медичної професії, а також спрогнозувати, з яким успіхом студент медичного коледжу зможе її грунтовно опанувати та чи стане працювати за обраною професією. Результати початкової діагностики мотивації вибору медичної професії майбутніх молодших медичних спеціалістів за Р. Овчаровою показали, що у 5 студентів КГ (4%) визначили високий рівень мотивації, 89 студентів мають (71,8%) середній рівень, 30 студентів – низький рівень (24,2%). Відповідно у 9 студентів ЕГ (7,32%) визначили високий рівень мотивації, 88 студентів мають (71,54%) середній рівень, 26 студентів – низький рівень (21,14%).

Для перевірки сформованості когнітивно-діяльнісного компоненту за когнітивним критерієм на констатувальному етапі здійснювався аналіз за результатами комплексного тестування (пробного ліцензійного іспиту Крок М), який проводився на початку навчального 2017-2018 року у вересні для студентів 4 курсу (спеціалізація «Акушерська справа») та в січні 2018 року для студентів 4 курсу (спеціалізація «Сестринська справа» та «Лікувальна справа»). Пробний ліцензійний іспит з фахових дисциплін проводився за півроку до державного ліцензійного інтегрованого іспиту Крок М з метою визначення початкового рівня засвоєння фахових дисциплін та для виявлення питань, у яких майбутні медики частіше роблять помилки, і на які варто приділити більше уваги в процесі підготовки студентів під час проходження державної атестації.

Отже, одержані результати складання пробного ліцензійного інтегрованого іспиту майбутніми молодшими медичними спеціалістами показали, що у студентів-медиків переважає середній та низький рівень засвоєння фахових знань: у 20 студентів КГ (16,1%) визначили високий рівень, 49 студентів мають (39,5%) середній рівень, 55 студентів – низький рівень (44,4%). Відповідно у 26 студентів ЕГ (21,1%)

визначили високий рівень засвоєння фахових знань, 51 студент має (41,5%) середній рівень, 46 студентів – низький рівень (37,4%).

Для перевірки сформованості когнітивно-діяльнісного компоненту за діяльнісним критерієм на констатувальному етапі здійснювався аналіз за результатами проходження та захисту виробничої практики майбутніми молодшими медичними спеціалістами на 3 курсі навчання.

Результати проходження виробничої практики майбутніми молодшими медичними спеціалістами на 3 курсі навчання на констатувальому етапі показали, що у 16,13% студентів КГ визначено низький рівень набутих практичних навичок та вмінь; у 63,71% студентів КГ – середній рівень. У решти студентів КГ (20,16%) виявлено високий рівень. Відповідно, у 14,63% студентів ЕГ визначено низький рівень; у 69,11% студентів ЕГ – середній рівень. У решти студентів ЕГ (16,26%) виявлено високий рівень набутих практичних навичок та вмінь.

Аналіз сформованості особистісного компоненту на константувальному етапі здійснювався на основі методики діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова; діагностики самооцінки за Л. Кайдаловою; методики визначення соціальної емпатії Н. Фетискина, В. Козлова, Г. Манойлова та методики визначення доброзичливості Кемпбелла.

Для діагностики рівнів розвитку рефлексивності А. Карпова студентам необхідно було дати відповіді на декілька тверджень опитувальника [5]. У бланку відповідей навпроти номера питання треба було проставити цифру, що відповідає варіанту їхньої відповіді. Результати дослідження розвитку рефлексивності А. Карпова показали, що в майбутніх молодших медичних спеціалістів на констатувальному етапі переважає низький та середній рівні розвитку рефлексивності. У 38,3% студентів КГ визначено низький рівень; у 35,5% студентів КГ – середній рівень. У решти студентів КГ (26,2%) виявлено високий рівень розвитку рефлексивності. Відповідно, у 38,2% студентів ЕГ визначено низький рівень; у 33,3% студентів ЕГ – середній рівень. У решти студентів ЕГ (28,5%) виявлено високий рівень розвитку рефлексивності.

Для визначення рівнів самооцінювання майбутніх молодших медичних спеціалістів було використано тест діагностики самооцінки за Л. Кайдаловою [3]. Студентам необхідно було поміркувати над запропонованими 32 твердженнями та вказати за чотирибальною системою своє ставлення до них. Одержані результати початкової діагностики самооцінки за Л. Кайдаловою показали, що в майбутніх молодших медичних спеціалістів переважає низький та середній рівні самооцінки. У 41,93% студентів КГ визначено низький рівень; у 54,04% студентів КГ – середній рівень. У решти студентів КГ (4,03%) виявлено високий рівень самооцінки. Відповідно, у 39,83% студентів ЕГ визначено низький рівень; у 52,85% студентів ЕГ – середній рівень. У решти студентів КГ (7,32%) виявлено високий рівень.

Для діагностики рівня соціальної емпатії майбутні молодші медичні спеціалісти відповідали (погоджуючись чи ні) на кожне з 33 тверджень [6, с. 15-16]. Якщо думки, переживання та реакції студентів відповідали тим, що запропоновані у твердженні, то в бланку відповідей проти відповідного номера їм пропонували підкреслити відповідь «так», а якщо не відповідали – відповідь «ні». У результаті обробки анкетування кожного студента ми отримали індивідуальний індекс емпатійності (Ie) (або емпатичних тенденцій) досліджуваного. Далі рівнь емпатичних тенденцій ми визначили згідно таблиці інтерпретації індексу Ie з урахуванням віку та статі респондентів. Одержані результати початкової діагностики показали, що у 9 студентів (1 юнака, 8 дівчат) КГ (7,1%) визначили високий рівень емпатійності, 60 студентів КГ (11 юнаків, 49 дівчат) мають (48,6%) середній рівень, 55 студентів КГ (13 юнаків, 42 дівчини) – низький рівень емпатійності (44,3%). Відповідно у 9 студентів (2 юнаків, 7 дівчат) ЕГ (7,3%) визначили високий рівень емпатійності, 62 студенти ЕГ (10 юнаків, 52 дівчат) мають (50,4%) середній рівень, 52 студенти ЕГ (10 юнаків, 42 дівчини) – низький.

Особливістю професійної діяльності майбутніх молодших медичних спеціалістів є безпосередній прямий контакт із хворим. Саме ця категорія медиків більшість свого робочого часу проводить із пацієнтом, проводять медичні маніпуляції, здійснюють догляд та нагляд, спілкуються та інше. Саме у взаємосприйнятті майбутніх молодших медичних спеціалістів із хворими створюються умови для проявів відчуттів симпатії чи антипатії.

М. Філоненко вважає, що «доброзичливість – це добре, емоційно-позитивне ставлення до пацієнта, особиста зацікавленість і участь у вирішенні його проблем» [7, с. 242]. Ми підтримуємо думку вченої, що «з огляду на важливість медичної професії, а це підвищені вимоги до спілкування, особливе терпіння, ввічливість, співчуття, поважне і турботливе ставлення до хворої людини, вміння підтримати її морально, піклуватися про її здоров'я, вкладаючи душу у свою роботу, висуваються підвищені вимоги щодо професійної компетентності та особистісних якостей майбутніх медиків» [7, с. 242].

Отже, у контексті нашого дослідження з метою визначення рівня сформованості особистісного компоненту, ми вибрали методику «Шкала доброзичливості» Кемпбелла [8, с. 282]. Доброзичливість є однією з головних професійних особистісних якостей майбутнього молодшого медичного спеціаліста. Ця

методика визначає рівень позитивного ставлення до людей, зокрема до пацієнтів, проявів доброти та особистісної зацікавленості в покращенні стану хворого. Студентам-медикам необхідно було прочитати вісім пар тверджень і з кожної пари обрати те, що найбільш співпадало з їхньою особистою думкою. Під час збігу відповіді опитуваного з ключем, він оцінювався в 1 бал, при розбіжності – в 0 балів. Бали підсумовувалися. Одержані результати початкової діагностики показали, що у 14 студентів КГ (10,95%) визначили високий рівень доброзичливості, 85 студенти мають (68,57%) середній рівень, 25 студентів – низький рівень доброзичливості (20,48%). Відповідно у 13 студентів ЕГ (10,57%) визначили високий рівень доброзичливості, 83 студенти мають (67,48%) середній рівень, 27 студентів – низький рівень доброзичливості (21,95%).

У результаті проведеного констатувального етапу дослідження виявлено недоліки в процесі професійної підготовки молодших медичних спеціалістів у вивченні фахових дисциплін, зокрема недостатній рівень професійної готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів згідно сучасним вимогами суспільства; традиційну та шаблонну спрямованість навчання; недостатнє забезпечення зв'язку теорії з клінічною практикою; невідповідність між соціальним замовленням на підготовку молодших медичних спеціалістів та недостатнім урахуванням вимог щодо здійснення нормативної поведінки в різноманітних ситуаціях професійної діяльності у плануванні освітнього процесу медичних навчальних закладів; невисоку мотивацію майбутніх медиків до професійної діяльності; обмежене застосування ІКТ в освітньому процесі медичних навчальних закладів, а також відсутність комплексного, достатньо розробленого науково-методичного забезпечення реалізації цього процесу тощо. Виявлено також низький рівень знань з фахових дисциплін, недостатність сформованості відповідних професійних умінь, навичок та професійних особистісних якостей. Отже, використання лише традиційних методів у навчанні майбутніх молодших медичних спеціалістів є недостатнім для формування в них високого рівня готовності до професійної діяльності. Ураховуюче вищесказане, можемо зробити висновок, що виявлені діагностичні показники мотиваційних, когнітивно-діяльнісних та особистісних структур у них потребують подальшого розвитку.

## Література

1. Врублевская М. М. Профориентационная работа в школе: методические рекомендации / М. М. Врублевская, О. В. Зыкова. – Магнитогорск : МаГУ, 2004. – 80 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб: Издательство «Питер», 2003. – 512 с.
3. Кайдалова Л. Г. Психологія спілкування : [навч. посіб.] / Л. Г. Кайдалова, Л. В. Пляка // Харків : НФаУ. – 2011. – 132 с
4. Крижанівський А. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій педагогічних коледжах : дис ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Крижанівський Андрій Іванович. – Вінниця, 2017, ВДПУ. – 264 с.
5. Тест рефлексии. Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник Карпова А.В. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diagnosti urovnyarazvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karpova-a-v.
6. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.– М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.– 490 с.
7. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря : дис … доктора псих. наук: 19.00.07 / Філоненко Мирослава Мирославівна – Київ, Інститут психології імені Г.С. Костюка, 2016. – 425 с.
8. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря [текст] монографія / М. М. Філоненко. – Київ: Центр учбової літератури, 2015. – 334 с.

## References

1. Vrublevskaya M. M. Proforientacionnaya rabota v shkole: metodicheskie rekomendacii / M. M. Vrublevskaya, O. V. Zykova. – Magnitogorsk : MaGU, 2004. – 80 s.
2. Il'in E. P. Motivaciya i motivy / E. P. Il'in. – SPb: Izdatel'stvo «Piter», 2003. – 512 s.
3. Kaidalova L. H. Psykholohiia spilkuvannia : [navch. posib.] / L. H. Kaidalova, L. V. Pliaka // Kharkiv : NFaU. – 2011. – 132 s
4. Kryzhanivskyi A. I. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly z vykorystanniam veb-tekhnolohii pedahohichnykh koledzhakh : dys ...kand. ped. nauk: 13.00.04 / Kryzhanivskyi Andrii Ivanovych. – Vinnytsia, 2017, VDPU. – 264 s.
5. Test refleksii. Metodika diagnostiki urovnya razvitiya refleksivnosti, oprosnik Karpova A.V. [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diagnosti urovnyarazvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karpova-a-v.
6. Fetiskin N. P. Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp / Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M.– M.: Izd-vo Instituta psihoterapii, 2002.– 490 s.
7. Filonenko M. M. Psykholohiia osobystisnoho stanovlennia maibutnoho likaria : dys … doktora psykh. nauk: 19.00.07 / Filonenko Myroslava Myroslavivna – Kyiv, Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka, 2016. – 425 s.
8. Filonenko M. M. Psykholohiia osobystisnoho stanovlennia maibutnoho likaria [tekst] monohrafiia / M. M. Filonenko. – Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 2015. – 334 s.

**УДК 378.14/06**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-123-129**

# ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЕТИКА КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ»

**В. В. Каплінський**

**О. В. Акімова**

**orcid.org/0000-0001-6988-6258**

*У статті розкрито доцільність навчальної дисципліни «Етика керівника закладу загальної середньої освіти», її мета, завдання, компетентності, зміст та особливості викладання. Доцільність вивчення цієї навчальної дисципліни обумовлена проблемами, які виникають в управлінській діяльності керівника школи у взаємодії з педагогічним та учнівським колективами. Її завдання полягають у розкритті соціальної та психологічної значущості дотримання норм професійної етики, ознайомленні майбутнього керівника освітнього закладу з принципами, нормами і правилами етичної поведінки та сприянні їх засвоєнню, озброєнні технологією розробки алгоритму індивідуальної управлінської взаємодії на етичній основі. Оскільки сьогодні ми спостерігаємо дисбаланс між технічним прогресом, який набирає все більших і більших обертів, і моральним та духовним регресом, необхідність засвоєння морально-етичних норм поведінки керівниками закладів загальної середньої освіти набуває особливого значення. З іншого боку морально-етична культура є фундаментом загальної культури особистості та регулятором її поведінки. Процес вивчення дисципліни орієнтований на формування здатностей: здійснювати аналіз і креативний синтез ідей, пов'язаних з морально-етичним становленням особистості керівника освітнього закладу та підвищенням рівня його професійної культури; знаходити оптимальні рішення у ситуаціях морального вибору та прогнозувати їх наслідки; володіти способами морально-етичної взаємодії з колегами, широким академічним товариством та громадськістю. До змісту «Етики керівника закладу загальної середньої освіти» подано теми, які дають відповіді на питання, що є гострими та актуальними для майбутніх керівників освітніх закладів, а саме: Що значить бути тактовним? Як забезпечувати взаємний контакт? Як підтримувати позитивні взаємовідносини з педагогами та учнями? Як уникати конфліктів? Як краще з'ясувувати стосунки після конфлікту? Як ефективно здійснювати виховний вплив? Як організувати прихований вплив? Як завоювати авторитет? Як діяти в ситуаціях першого знайомства, коли тебе випробовують?*

*Викликати інтерес, заінтригувати, сформувати потребу, заставити замислитись, включити в самостійний пошук, викликати післядію, переконати у важливості, вплинути на емоційну сферу – все це критерії, якими ми керувалися при виборі нетрадиційних та удосконаленні традиційних методів вивчення цієї дисципліни.*

***Ключові слова:*** *етика, керівник закладу загальної середньої освіти, зміст, завдання, методи, мораль, моральна свідомість, моральне виховання, морально-етична культура.*

# THE CONTENT AND PECULIARITIES OF TEACHING SUBJECT «THE ETHICS OF THE MANAGER OF GENERAL SECONDARY EDUCATION ESTABLISHMENT»

**V. Kaplinskyi, O. Akimova**

*The article reveals the expediency of the subject «The Ethics of the Manager of General Secondary Education Establishment», its purpose, tasks, competence, content and peculiarities of teaching. General Secondary Education Establishment» for the training of students of the higher education of the master's degree in specialty 073 Management is determined by the problems that occur in the management activitiy of the manager of the general secondary education establishment in cooperation with the pedagogical and students groups. Its tasks are: to reveal the social and psychological significance of manager`s observance of the norms of professional ethics; to acquaint the future manager of the education establishments with the principles, norms and rules of ethical behaviour and facilitate their mastering; to determine the typical mistakes of the manager`s behaviour related with contravention of the norms of professional morality; to arm the technology of development of an algorithm for individual management interaction on an ethical basis. Today, we observe an imbalance between technological progress, which is gaining momentum, and moral and spiritual regression. The necessity of mastering of moral and ethical norms of behaviour by the manager of general secondary education establishment is out of doubts, since the moral and ethical culture is the basis of the general culture of personality and the regulator of their behaviour. The expediency of studying the subject «The Ethics of the Manager» of The process of studying this subject is focused on formation of the ability to carry out analysis and creative synthesis of ideas related with the moral and ethical becoming of the personality of the manager of education establishment and raising his level of professional culture; to find optimal decisions in situations of moral choice and to predict their consequences; to possess the means of moral and ethical interaction with colleagues, a wide academic community and the public. The content of the ethics of the manager was included topics that provide answers to questions that are sharp and relevant almost one hundred percent for all students. They are: How to provide mutual contact? How to maintain positive relationships with teachers and students? How to avoid conflicts? How to improve relationships after the conflict? How to exercise effectively educational impact? How to organize a covert influence? How to gain authority? How*

**© В. В. Каплінський, О. В. Акімова**

*to act in situations of first acquaintance when you are tested? How to influence myself? How to direct educational pedagogical situations in the educational course? How to make self-presentation in a better way to win respect and trust to yourself? To make an interest, intrigue, form a demand, make think over, involve in an independent search, cause an aftereffect, convince in the importance, influence the emotional sphere – all of these are the criteria that we guided while choosing non-traditional and improving the traditional methods of studying this subject.*

***Key words:*** *the ethics, the manager of general secondary education establishment, content, tasks, methods, morality, moral consciousness, moral education, moral and ethic culture.*

Проблема засвоєння морально-етичних норм поведінки керівниками закладів загальної середньої освіти досить актуальна в сучасних умовах, оскільки морально-етична культура є фундаментом загальної культури особистості та регулятором її поведінки. Сьогодні ми спостерігаємо дисбаланс між технічним прогресом, який набирає все більших і більших обертів, і моральним та духовним регресом. Техніка досить швидкими темпами обганяє етику, що є явищем небезпечним, оскільки, як слушно зауважував ще А. Енштейн, майбутнє людства залежить не від науково-технічного прогресу, а від моральності. Подібну думку висловлював у свій час і Арістотель, зауважуючи: «Хто рухається вперед у знаннях, але відстає у моральності, той більше рухається назад, ніж уперед».

Відсутність морального стрижня особистості (моральних норм поведінки, поглядів, переконань, спрямованості) спричиняє духовну кризу, а духовна криза спричиняє кризу життя взагалі. Без внутрішнього морального стрижня людина втрачає життєві орієнтири. Особливо небезпечна подвійна суспільна мораль, що породжує подвійні стандарти поведінки (декларація моральних цінностей на словах і низький рівень моральної культури насправді). Нерідко і педагог на словах декларує моральні цінності, а насправді живе за іншими законами. Так, в одній з анкет десятикласника читаємо: «*Наша класний керівник уміє дуже красиво говорити про дотримання моральних норм поведінки, але те, що вона говорить, повисає порожніми звуками в тиші недовіри: бо те, що вона проголошує, не живе в ній самій*».

Доречно було б у цьому контексті звернутись до монологу старшокласника з відомого фільму Е. Рязанова «Дорога Олена Сергіївна», який адресується вчительці математики: «*Десятки років ви не слухали нас, тепер і ми не будемо слухати Вас, бо ми не віримо Вам. Ви самі не вірите в те, що намагаєтесь вкласти нам в голови. Десятки років ми вчимося у Вас лицемірити, брехати. І цьому нас вчать десятки вчителів, таких, як Ви. Так що облиште, Олено Сергіївно, ми ваші діти, кровні діти, а не пасинки і такими Ви нас породили*».

З іншого боку, у значної частини молодих людей ми спостерігаємо замість серйозного підходу легке, поверхове ставлення до життя, що стає хворобою нашого часу. Безтурботний стиль життя для багатьох є нормою. Не добра посмішка, а тупий, безглуздий сміх над тим, що називається «прикольно». Досить прикро, що це стосується не лише учнів, а й окремих педагогів, про що засвідчує наступний реальний випадок.

*Кілька років тому в новинах каналу «1+1» прозвучала інформація про авторитетного завуча однієї з шкіл, яка була активним членом злочинної групи з розповсюдження наркотиків, також і серед учнів! Під час інтерв'ю вчителі та учні одностайно говорили про те, що заступник директора – прекрасний спеціаліст, добре знає свій предмет, ерудована, вимоглива й дуже гарний організатор виховних заходів розважального характеру.*

Моральний стрижень особистості робить людину стійкою і сильною. Його наявність дає змогу відчути: «*Я по-справжньому сильний, тому що в мене є моральні принципи і переконання. Вони сильніші від моїх бажань, вони чинять опір тим пристрастям і діям, які можуть мені зашкодити, вони стримують мене, коригують мої дії і допомагають здобути владу над собою*».

Чи не найголовніша роль у закладенні фундаменту моральності й сучасної системи цінностей належить учителю, зокрема керівнику закладу загальної середньої освіти.

Доцільність вивчення навчальної дисципліни «Етика керівника закладу загальної середньої освіти» обумовлюється наступними чинниками: проблемами, які виникають в управлінській діяльності керівника закладу загальної середньої освіти у взаємодії з педагогічним та учнівським колективами; проблемами, що виникають в організації виховної роботи; необхідністю систематизації, розширення та поглиблення знань, пов'язаних із моральними основами поведінки; виробленням чітких теоретичних позицій щодо організації взаємодії з учителями і учнями та забезпечення її ефективності; набуття досвіду морально-етичної поведінки на основі аналізу професійно спрямованих відеоситуацій, які відображають моральні аспекти управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти.

Здійснивши аналіз попередніх наукових досліджень проблем виховання, зокрема морального, ми можемо констатувати, що морально-етичні аспекти діяльності педагога знаходиться в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких: І. Бех, Г. Васянович, В. Галузяк, Т. Дем'янюк, С. Кульневич, С. Мельничук, І. Підласий, Г.Тарасенко, Н. Хамська, Н.Щуркова та інші. Різні аспекти етики ділових відносин та культури ділового спілкування в теоретичному та практичному напрямах досліджують

Т. Андреєва, О. Бобир, О.Винославська, В. Зусін, Ф. Кузін, О. Кубрак, В. Малахов, К. Левітан, Ю.Палеха, О. Романовський, Г. Чайка, Т. Чмут, В. Шеломенцев та ін. Результати їхніх наукових досліджень є тими теоретичними засадами та практичними рекомендаціями, якими доцільно керуватись при формуванні змісту навчальної дисципліни «Етика керівника закладу загальної середньої освіти».

Аналіз наукових джерел, які розкривають питання морального виховання, свідчить про те, що воно нерідко розглядається без достатнього врахування суті, закономірностей, принципів, психологічних механізмів виховання в широкому його розумінні. Не враховуючи, наприклад, закономірностей виховання, ми не зможемо забезпечити результативність морального виховання як одного з його напрямків, оскільки не будемо знати якими зв'язками та залежностями воно обумовлюється. Не знаючи принципів виховання, не зможемо забезпечити ефективність морально-етичного впливу, оскільки це ті вихідні положення, від дотримання яких вона залежить. Залишаючи поза увагою психологічні механізми виховання (емоційне обумовлювання, наслідування, ідентифікація, конформність, уживання в соціальну роль та ін.) ми не будемо знати, якими шляхами розвивається мотиваційно-ціннісна сфера особистості як важлива умова успішності морального виховання. Заохочувальні та гальмівні прийоми виховного впливу допоможуть керівнику закладу загальної середньої освіти, з одного боку, надихнути членів педагогічного й учнівського колективів на подальші успіхи і зміцнити віру у свої сили, з іншого, пригальмувати негативні прояви поведінки, примусити зробити належні висновки, коли в цьому виникне потреба.

Все вищесказане переконує в необхідності гармонійного поєднання основних наукових положень теорії виховання з практикою формування морально-етичної культури керівника закладу загальної середньої освіти, членів педагогічного колективу та учнів.

**Мета статті** полягає у доведенні необхідності вивчення навчальної дисципліни «Етика керівника закладу загальної середньої освіти», розкритті її змісту та особливостей вивчення при підготовці студентів ступеня вищої освіти магістра за спеціальністю 073 «менеджмент».

Вона обумовлюється *метою викладання* цієї дисципліни – формування у майбутніх керівників закладів середньої загальної освіти морально-етичних цінностей через засвоєння професійної етичної культури управління на рефлексивній основі та її *завданнями*, що полягають у розкритті соціальної та психологічної значущості дотримання професійної етики; ознайомленні майбутнього керівника освітнього закладу з принципами, нормами і правилами етичної поведінки та сприянні їх засвоєнню; формуванні досвіду аналізу та розв'язання морально-етичних проблем, що виникають в управлінській діяльності; формування моральних цінностей та відповідних їм якостей особистості; набутті досвіду забезпечення взаємного контакту керівника закладу освіти з учителями і учнями та попередження конфліктних ситуацій; розвитку в майбутніх керівників навчальних закладів етичної культури на рефлексивній основі; спонуканні їх до самоаналізу своїх вчинків; визначенні типових помилок поведінки, пов'язаних із порушенням норм професійної моралі; розкритті особливостей етичної поведінки при розв'язанні складних управлінських ситуацій; озброєнні технологією розробки алгоритму індивідуальної управлінської взаємодії на етичній основі. Процес вивчення етики керівника закладу загальної середньої освіти орієнтований на формування наступних *загальних компетентностей:* здатність узагальнювати та здійснювати системний аналіз знань з етики; здатність здійснювати аналіз і креативний синтез ідей, пов'язаних з морально-етичним становленням особистості керівника освітнього закладу та підвищення рівня його професійної культури; здатність знаходити оптимальні рішення в ситуаціях морального вибору та прогнозувати їхні наслідки; здатність володіти способами морально-етичної взаємодії з колегами, широким академічним товариством та громадськістю; здатність до самовдосконалення, адаптації та морально-етичної поведінки в непередбачених ситуаціях; здатність оцінювати соціальну значимість результатів своєї діяльності, бути відповідальним та вимогливим до себе.

Загальні компетентності доповнюють *компетентності фахові*, що в сукупності забезпечують успішну реалізацію управлінської та виховної функцій керівника освітнього закладу, а саме: здатність визначати, здійснювати аналіз та знаходити оптимальні шляхи розв'язання актуальних проблем, пов'язаних із морально-етичними аспектами діяльності управлінця освітнього закладу; здатність спілкуватись в галузі менеджменту в діалоговому режимі на основі морально-етичних цінностей; здатність здійснювати оцінку та самооцінку рівнів моральної вихованості на основі засвоєних критеріїв та показників; здатність забезпечувати етичні взаємовідносини педагогів між собою у трудовому колективі та з учнями; здатність усвідомлювати моральну та правову відповідальність за дії, які суперечать нормам професійної етики; здатність організовувати діяльність та спілкування в трудовому колективі на морально-етичних засадах.

Програмні результати вивчення цієї дисципліни проявляються в тому, що майбутні керівники освітніх закладів повинні володіти концептуальними та методологічними знаннями в галузі етики управління освітнім закладом та бути здатним застосовувати їх у професійній діяльності, керуватись морально-етичними принципами при прийнятті управлінських рішень, здійснювати аналіз проблем, що виникають в освітньому процесі та давати їм морально-етичну оцінку, дотримуватись етичних норм та норм академічної

доброчесності при проведенні наукових досліджень та презентації їх результатів.

Морально-етична поведінка керівника освітнього закладу передбачає, перш за все, засвоєння теоретичних основ етики, зокрема її сутності і специфіки. З цією метою майбутні управлінці з'ясовують сутність поняття «етика», її філософський характер, предмет, мету, структуру і функції; специфічні особливості етики педагога, завдання педагогічної етики та її ключові категорії; сутність та значення професійної гідності, професійної солідарності та професійного педагогічного обов'язку як особливої форми відповідальності; особливості управлінської етики як способу регуляції поведінки в професійно-педагогічній діяльності. Регулятором морально-етичної діяльності керівника освітнього закладу є моральні норми й цінності управлінської діяльності. Їхньому засвоєнню передує розуміння сутності моралі, її специфіки, соціальних функцій, складових компонентів, моральної свідомості та моральної поведінки; ключових категорій моралі (добра й зла, справедливості, обов'язку і відповідальності, совісті, гідності і честі). Зміст «Етики керівника закладу загальної середньої освіти» поєднує моральну практику, професійні норми як історично встановлені стандарти професійної поведінки та діяльності (загальні, часткові, норми-ідеали, рамкові норми, зокрема норми-заборони, норми-права, норми-обов'язки), нормативною основою яких є гуманізм; основні нормативні вимоги до діяльності керівника закладу освіти; аналіз існуючих кодексів професійної етики педагога в Україні та за її межами.

Важливою складовою змісту навчальної дисципліни «Етика керівника закладу загальної середньої освіти» є теми, пов'язані з вимогами до його особистості: педагогічні здібності та складові педагогічного авторитету керівника закладу освіти; управлінська, політична, мовна культура та особистісні якості управлінця закладом освіти, зокрема толерантність, тактовність, терпимість до інакомислення, прагнення до взаєморозуміння; професійний педагогічний обов'язок та професійна гідність; роль і значення самовиховання в управлінській діяльності керівника освітнього закладу. У змісті подано питання, пов'язані з негативними аспектами особистості управлінця, штампи й стереотипи, які є бар'єрами успішної діяльності («управлінське чванство», зарозумілість, самовпевненість, безкомпромісність, конформізм, зверхність), що породжують так звані «професійні захворювання» (амбіційність, максималізм, підозрілість, уразливість), а разом з ними проблеми в педагогічному й учнівському колективах.

Оскільки діяльність керівника освітнього закладу за своєю природою є комунікативною й передбачає обов'язкову управлінську взаємодію в освітньому просторі, важливо оволодіти етикою та культурою педагогічного спілкування, мистецтвом керівництва педагогічним колективом, що характеризується переходом від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин у спілкуванні. З цією метою майбутні керівники шкіл оволодівають досвідом педагогічного спілкування як моральної цінності, з'ясовуючи питання його сутності, складників, функцій, культури, морально-психологічних бар'єрів в сучасному технізованому світі та віртуальній реальності. Особливу увагу акцентують на ролі і функціях керівника закладу освіти в організації продуктивного спілкування в педагогічному колективі: уміння ставити завдання, аргументовано переконувати, оптимально розподіляти обов'язки, враховувати потреби, інтереси, професійний та життєвий досвід членів колективу, психологічну сумісність та несумісність, симпатію й антипатію між окремими педагогами, дотримуватись етичних норм управління щодо розв'язання моральних проблем взаємин і спілкування у педагогічному колективі, розподіляти «ролі» між членами колективу («генератори ідей», «виконавці», «експерти», «критики» й ін.).

Етика відносин у системі «педагог-педагог» передбачає вивчення майбутніми керівниками освітніх закладів загальних морально-психологічних основ професійно-ділового спілкування; основних етичних принципів та норм діяльності менеджера; сутності, структури та функцій управлінської взаємодії; педагогічного такту керівника закладу освіти; стилів управління та їх виховного потенціалу; системи комунікативних умінь; шляхів забезпечення взаємного контакту з педагогічним колективом на початковому етапі та в процесі управлінської діяльності. Директору школи та його заступникам важливо з позицій етики відносин у системі «педагог-педагог» навчитись підтримувати позитивні взаємостосунки з колективом, виявляти можливі комунікативно-педагогічні помилки в управлінській діяльності та знаходити оптимальні шляхи їх уникнення та виправлення. Не менш важливі аспекти цього напрямку діяльності керівника школи – роль морально-психологічного клімату та дотримання етикету ділових відносин у неформальних умовах. Останнє, в свою чергу, пов'язано з вивченням етики попередження та розв'язання конфліктів в управлінській діяльності керівника закладу освіти, що передбачає з'ясування сутності понять «взаємний контакт», «конфлікт», «згода»; структури, функцій, динаміки та фаз педагогічних конфліктів; особливостей конфліктів відносин, етичних конфліктів, конфліктів діяльності, їх причин і шляхів попередження та розв'язання; етичних способів попередження конфліктних ситуацій в управлінському процесі; прийомів педагогічної взаємодії як способів розв'язання конфліктних ситуацій.

Теми навчальної дисципліни «Етика керівника закладу загальної середньої освіти», що являють собою найбільшу практичну цінність, винесено на практичні заняття, спрямовані на формування умінь та навичок етичної поведінки майбутнього керівника освітнього закладу: моральні норми управлінської

діяльності керівника освітнього закладу; вимоги до особистості, складові авторитету та педагогічні здібності керівника закладу освіти; етика та культура педагогічного спілкування в його діяльності; способи підтримування позитивних взаємовідносин з колективом в процесі управління; стилі управління та їхній виховний потенціал; етика попередження та розв'язання конфліктів в управлінській діяльності; прийоми педагогічної взаємодії керівника закладу освіти як способи розв'язання конфліктних ситуацій.

Зауважимо, що окремі питання, які виносяться на самостійне опрацювання, містять в собі пізнавально-розвивальний потенціал для пошукової і творчої діяльності. Одне з залікових завдань полягає в підготовці й демонстрації мультимедійних презентацій на одну з обраних тем, які пропонують студентам для самостійної роботи: управлінська етика як спосіб регуляції поведінки в професійно-педагогічній діяльності; загальні принципи етики керівника закладу освіти; складові моралі та моральної поведінки; структура моральної свідомості, моральні норми та цінності як регулятор моральної поведінки; аналіз існуючих кодексів професійної етики педагога в Україні та за її межами; штампи й стереотипи в поведінці керівника закладу освіти; роль самовиховання в управлінській діяльності керівника освітнього закладу; конформізм і нонконформізм; «професійні захворювання» (амбіційність, максималізм, підозрілість, уразливість) та проблеми, які вони породжують у педагогічному колективі; «мистецтво керівництва» педагогічним колективом; етика громадянськості і політична культура керівника; перехід від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин у спілкуванні в умовах демократизації суспільства й гуманізації освіти; причини конфліктів в управлінській діяльності керівника закладу освіти, шляхи їх попередження та розв'язання; комунікативно-педагогічні помилки в управлінській діяльності.

Під час відбору змісту для навчальних занять ми керувались, окрім критеріїв «відповідність навчальній програмі», «проблемність», «практична цінність», критерієм «відповідність потребам та інтересам майбутніх керівників освітніх закладів, його особистісна значущість». Останній мав для нас особливе значення, оскільки під час знайомства з новим змістом у студентів завжди виникає питання: «Навіщо?». І якщо педагог не знаходить позитивної відповіді на це питання, відбувається *відторгнення* змісту, що в свою чергу не просто *гальмує* успішність освітнього процесу, а *паралізує* його.

Це вимагає дивитись на зміст не лише очима програми, а й очима студентів. Однак йдеться не про підлаштовування до смаків студентів, а про наповненість визначених програмою тем життєво значущим змістом, орієнтацією на його якісну характеристику. Адже, як стверджував Є. М. Ільїн, «здоровий розум будь-якими способами чинить опір абстрактному знанню, яке ні сьогодні, ні завтра, ні тут, ні там ніяк себе не проявить» [2]. Саме тому до змісту цієї навчальної дисципліни були включені теми, які давали відповіді на питання, що були гострими та актуальними для майбутніх керівників шкіл, а саме: Що значить бути тактовним? Як забезпечити взаємний контакт? Як підтримувати позитивні взаємовідносини з педагогами та учнями? Як уникати конфліктів? Як, базуючись на морально-етичних засадах, з'ясовувати стосунки після конфлікту? Як завоювати авторитет? Як діяти в ситуаціях першого знайомства, коли тебе випробовують? Як викликати до себе повагу та довіру?

Слід підкреслити базування даного курсу на принципах, що забезпечують цілісність підготовки майбутніх керівників шкіл до реалізації морально-етичних функцій управлінської діяльності, її системність та наступність, тісний взаємозв'язок теорії з практикою.

В процесі роботи над змістом навчальної дисципліни «Етика керівника закладу загальної середньої освіти» ми прийшли до висновку про необхідність оновлення не лише самого змісту, а й методики його вивчення, яка б, з одного боку, реалізувала пізнавальні і виховні можливості кожної теми, що є в навчальній програмі, з іншого, спонукали студентів до активної творчої діяльності щодо засвоєння навчального матеріалу. З метою засвоєння змісту використовують традиційні й нетрадиційні методи й технології навчання: пояснювально-ілюстративні та проблемні лекції, репродуктивні та проблемні бесіди, розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, студентські наукові мінідослідження, ділові та рольові ігри, розв'язання творчих завдань, складання індивідуальних програм, технологія використання тематичних відеофрагментів.

Викликати інтерес, заінтригувати, сформувати потребу, примусити замислитись, спонукати до самостійного пошуку, викликати післядію, переконати у важливості, вплинути на емоційну сферу – усе це критерії, якими ми керуємось при виборі нетрадиційних та вдосконаленні традиційних методів вивчення цієї дисципліни. З кожної теми відібрано тематичні відеоситуації, які не лише ілюструють, а й налаштовують до інтелектуально-пізнавальної практичної діяльності. До відеоситуацій розроблено комплекс питань, які допомагають «наживо» побачити ту чи іншу проблему, яка вивчається на занятті, і запропонувати шляхи її вирішення. Багато відеоситуацій приховують не лише пізнавальний, а й виховний потенціал, демонструючи діяльність та поведінку керівника-професіонала.

Технологію аналізу відеоситуацій використовують не лише під час проведення навчальних занять, а й під час семестрового контролю навчальних досягнень студентів. Вона спрямована на виявлення в майбутніх керівників освітніх закладів найважливішого компоненту змісту освіти – досвіду пошуково-

творчої діяльності, який часто залишається поза увагою, оскільки головним акцентом під час державної атестації є перевірка теоретичних знань та досвіду репродуктивної діяльності.

Її інноваційний характер полягає в тому, що одне з залікових завдань передбачає аналіз живої педагогічної ситуації, що відображає морально-етичні питання діяльності керівника школи. Відображаючи живий освітній процес, відеоситуації виявляють уміння творчо застосовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності. Їх аналіз здійснюється за такою логікою: 1) спочатку студент формулює проблему, відображену в ситуації; 2) актуалізує теоретичні знання, необхідні для розв'язання проблеми; 3) пропонує шляхи вирішення проблеми й обґрунтовує їхню педагогічну доцільність. Для зручності аналізу студентам дають окремі алгоритми, які відображають актуальні проблеми етики управління у сфері освіти. Відбір відеоситуацій здійснюється за такими критеріями: 1) відповідність змісту ситуації змісту навчальної програми, 2) проблемність, 3) можливість застосування теоретичних положень навчальної дисципліни при аналізі та розв'язанні ситуації, 5) лаконічність (максимум 2-3 хв.).

Під час вивчення навчальної дисципліни «Етика керівника закладу загальної середньої освіти» особливу увагу приділяють етапам формування моральної свідомості, моральних ставлень та переконань, *на першому* з яких закони, норми і правила моральної поведінки повинні стати *предметом свідомості* і знайти своє відображення в ній. А завдання керівника освітнього закладу полягає в тому, щоб допомогти їх зрозуміти, осмислити, усвідомити й засвоїти, переконавши педагогів та учнів у тому, що не знати законів, норм і правил моральної поведінки – це те саме, що їздити на автомобілі, не знаючи правил дорожнього руху. *На другому етапі* має відбутись *внутрішнє прийняття* норм, правил принципів моральної поведінки на підставі формування позитивного ставлення до них, що є головною умовою їх переходу у внутрішній план особистості. Якщо на першому етапі вони стають предметом свідомості, то на другому – предметом мотиваційно-ціннісної сфери особистості. *Третій етап* – перехід засвоєних моральних норм, правил і принципів у *моральні переконання***,** тобто в таку властивість особистості, коли вона дотримується засвоєних норм навіть наодинці без зовнішнього контролю. *Четвертий етап* передбачає формування моральної спрямованості особистості. Лише сформованість моральних переконань спрямовує особистість на правильний шлях життя, даючи їй правильні орієнтири, рятує від іншої спрямованості (зі знаком «–»). На цьому етапі моральні переконання стають потребою особистості, її властивістю, допомагають ухвалити правильне рішення в ситуаціях морального вибору («Я не можу інакше»). Отже, людина *усвідомлює* необхідність дотримання моральних норм, внутрішньо *приймає* їх, *дотримується* у своїй поведінці, дотримується навіть *наодинці* без зовнішнього контролю, потім вони стають її *потребою і властивістю***.** Однак існує ще один рівень моральної культури особистості, який можна вважати найвищим. Він настає тоді, коли особа контролює не лише свої дії та вчинки, а й свої думки.

Духовний стан людини визначає якість її помислів. Відомий афоризм навчає: «Слідкуй за своїми думками, бо вони перероста́ють у вчинки; слідкуй за своїми вчинками – вони формують характер; слідкуй за своїм характером – він визначає стиль життя, від якого залежить твоя доля». Згадаймо героя роману Ф. Достоєвського «Злочин і кара» Родіона Роскольникова і еволюцію його злочину: *спочатку виникла думка, яку Роскольников не відігнав, а прийняв у себе; потім думка «взяла його у полон» і здобула владу над ним; потім привела його з сокирою до дверей старої. І, незважаючи на те, що в останню мить Роскольникова почав зупиняти внутрішній голос: «Не роби цього!», але вже було пізно, і він відкрив двері у квартиру старої, бо думка набрала обертів, яких уже неможливо було зупинити, і перейшла у злочинні дії.*

Формуючи досвід моральної поведінки, педагог має піклуватись і про його закріплення. Тут не обійтись, з одного боку, без оцінювання поведінки, що допомагає викликати позитивні почуття й надихнути на подальшу позитивну поведінку, з іншого, без корекції, якщо виникає необхідність пригальмувати негативну поведінку. Серед методів звернення до свідомості визначальна роль належить методу, який найчастіше використовується з метою формування моральних норм і принципів поведінки – це метод прикладу, який спроможний: 1) показати привабливість тієї чи іншої моральної норми; 2) викликати зневагу до прояву негативного у власній поведінці; 3) бути переконливим аргументом; 4) зразком для наслідування. Сила прикладу в тому, що він діє своєю наочністю та конкретністю.

Так, за словами російського письменника М. Є. Пестова, «виховання прикладом свого життя – це мовчазна проповідь, яка є ефективнішою від усіх переконань». Про це ж говорив Сенека ще до нашої ери: «Довгий і нудний шлях через настанови – короткий і дієвий шлях прикладу». Однак особистий приклад може нести позитив і негатив, що вимагає від керівника освітнього закладу бути досить обережним у словах і вчинках, оскільки до слів можуть прислуховуватися, а вчинки – наслідувати.

Для оцінювання програмних результатів навчання використовуємо поточне тестування, усне опитування, виконання творчих завдань, підсумковий письмовий тест.

Отже, навчальна дисципліна «Етика керівника закладу загальної середньої освіти» є досить важливою дисципліною в системі підготовки студентів ступеня вищої освіти магістра за спеціальністю 073 «менеджмент» як майбутнього керівника закладу освіти, оскільки вона сприяє накопиченню того досвіду,

який допомагає створити сприятливі умови для забезпечення результативності управлінської діяльності, будуючи її на морально-етичних засадах.

Оволодіння загальними та фаховими компетентностями, які передбачені навчальною програмою (здатність здійснювати аналіз і креативний синтез ідей, пов'язаних з морально-етичним становленням особистості керівника освітнього закладу; здатність знаходити оптимальні рішення у ситуаціях морального вибору та прогнозувати їх наслідки; здатність володіти способами морально-етичної взаємодії з колегами, широким академічним товариством та громадськістю; здатність до морально-етичної поведінки в непередбачених ситуаціях; здатність усвідомлювати моральну та правову відповідальність за дії, які суперечать нормам професійної етики; здатність організовувати діяльність та спілкування в трудовому колективі на морально-етичних засадах), допоможе вивести його професійну діяльність на якісно новий рівень і забезпечити високий коефіцієнт її корисної дії.

### Література

1. Германюк Н.В. Особистість та авторитет керівника як важливий чинник ефективності управлінської діяльності // Н. В. Германюк // Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики. – 2017. – №5. – С. 61-70.
2. Ильин Е. Н. Путь к ученику / Е. Н. Ильин. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
3. Каплінський В. В**.** Орієнтація вищого навчального закладу на забезпечення якості освіти / В. В. Каплінський, Н. І. Лазаренко // Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики: зб наук. робіт. – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. – С. 111-114
4. Каплінський В. В. Реалізація виховного потенціалу лекцій та практичних занять з організації самовиховання / В. В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. Сер.: педагогіка і психологія. – Вип. 35. – Вінниця, 2011. – С. 116-123.
5. Романовський О. Г. Ділова етика: навч. посібник для студентів всіх спеціальностей / О. Г.Романовський, О. С. Пономарьов, О. М. Лапузіна. – Х.: НТУ «ХПІ», 2006. – 364 с.

### References

1. Hermaniuk N.V. Osobystist ta avtorytet kerivnyka yak vazhlyvyi chynnyk efektyvnosti upravlinskoi diialnosti // N. V. Hermaniuk // Ekonomika. Finansy. Menedzhment: aktualni pytannia nauky i praktyky. – 2017. – #5. – S. 61-70.
2. Il'in E. N. Put' k ucheniku / E. N. Il'in. – M.: Prosveshchenie, 1988. – 224 s.
3. Kaplinskyi V. V. Oriientatsiia vyshchoho navchalnoho zakladu na zabezpechennia yakosti osvity / V. V. Kaplinskyi, N. I. Lazarenko // Psykholohiia i pedahohika na suchasnomu etapi rozvytku nauk: aktualni pytannia teorii i praktyky: zb nauk. robit. – Odesa: HO «Pivdenna fundatsiia pedahohiky», 2016. – S. 111-114
4. Kaplinskyi V. V. Realizatsiia vykhovnoho potentsialu lektsii ta praktychnykh zaniat z orhanizatsii samovykhovannia / V. V. Kaplinskyi // Naukovi zapysky VDPU im. M.Kotsiubynskoho. Ser.: pedahohika i psykholohiia. – Vyp. 35. – Vinnytsia, 2011. – S. 116-123.
5. Romanovskyi O. H. Dilova etyka: navch. posibnyk dlia studentiv vsikh spetsialnostei / O. H.Romanovskyi, O. S. Ponomarov, O. M. Lapuzina. – Kh.: NTU «KhPI», 2006. – 364 s.

**УДК 37.091.214:378:37.011.3-051:373.3(292.9)**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-129-134**

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ

**Ю.М. Кобюк**

**orcid.org/0000-0001-8931-1929**

*У статті презентовано результати аналізу особливостей формування навчальних програм професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії. У процесі дослідження було розглянуто загальнодержавні та регіональні вимоги, особливості побудови, структуру та зміст програм підготовки вчителів початкових класів в університетах Австралії. Проаналізовано складові навчальних програм: теоретична та практична, а також їхню взаємодію в процесі професійної підготовки. Проведені розвідки дозволили дійти висновку про спрямованість навчальних програм на критичне засвоєння професійних і теоретичних знань та практичних навичок, необхідних для майбутньої трудової діяльності.*

***Ключові слова:*** *професійна підготовка, учитель, учитель початкових класів, програма навчання, професійний досвід, стандарти підготовки.*

**© Ю.М. Кобюк**

# SPECIFICS OF THE FORMATION OF EDUCATIONA PROGRAMS PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF INITIAL CLASSES IN AUSTRALIA UNIVERSITIES

**Y. Kobiuk**

*The article presents the results of the analysis of the peculiarities of the formation of curricula for the training of future primary school teachers in Australian universities. In the process of the study, national and regional requirements, features of the structure, structure and content of training programs for primary school teachers at universities in Australia were considered. The curriculum components are analyzed: theoretical and practical, as well as their interaction in the process of professional training. As a result, it was found that training programs for primary school teachers in Australia are aimed at critical learning professional and theoretical knowledge and skills in the field of education, based on research and critical evaluation of complex educational areas and problems. All training programs are structured in such a way as to include: professional subjects, involving the study of the content of academic disciplines, their teaching and evaluation; academic subjects, including social and psychological development, training for children with special needs, and teaching Aboriginal people; at least six weeks of continuous and full pedagogical experience in school. Theory and practice in elementary pedagogical education are inseparable and mutually reinforced in all program components. The programs were designed in such a way that future teachers had the opportunity to develop and improve vocational skills through a clear knowledge of the theory, modern practice and the problems of primary education. The research has led to the conclusion that the educational policy of the Australian government in the field of higher pedagogical education is aimed at improving the mechanism of professional training of future teachers, determines the focus of curricula on critical learning and the continuous development of professional and theoretical knowledge and practical skills necessary for future work, which is characterized by increased complexity and demanding.*

***Key words:*** *vocational training, teacher, primary school teacher, curriculum, professional experience, training standards.*

На сьогодні проблема ефективної підготовки вчителя, а особливо вчителя початкових класів, є досить актуальною, пріоритетною та багатоаспектною в усьому світі. Адже саме вчитель початкових класів є початковим етапом у здобутті знань та ключовим елементом процесу формування особистості учня. Новітні тенденції в освіті й науці потребують принципових змін у підготовці майбутнього фахівця.

Інтеграція вітчизняної освіти до світового освітнього простору зумовлюють процес реформування галузі освіти та оновлення змісту програм професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів контексті глобальних вимог. Орієнтиром освітнього перетворення Україна обрала провідні країни світу, серед яких значне місце займає Австралія. Цю державу сьогодні визнають однією із найбільш безпечних та стабільних країн світу, культура та освіта якої визнана як одна з найякісніших. Освітня політика уряду країни спрямована на вдосконалення механізму професійної підготовки майбутніх учителів. Саме тому Австралійський досвід підготовки вчителів початкових класів є актуальним для освітньої практики й педагогічної науки України.

Вагомим джерелом у вивченні австралійської системи освіти та дослідженні питання професійної підготовки майбутніх учителів є праці зарубіжних науковців: А.Баркана (Alan Barcan), Г.Бумера (Garth Boomer), Д.Бурке (James Bourke), Б.Колдвелла (Brian Caldwell), Д.Кітінга (Jack Keating), Б.Лінгарда (Bob Lingard), К.Марша (Colin Marsh), Л.Клейдона (Leslie Claydon), Т. Кнайта (Tony Knight) та ін. Теоретичну й практичну цінність для нашого дослідження становлять праці з методології порівняльних досліджень вітчизняних науковців: Н.Авшенюк, Н.Бідюк, М.Лещенко, О.Локшиної, Н. Мукан, Л. Пуховської, А. Сбруєвої та ін.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Австралії, зокрема особливостей формування навчальних програм професійної підготовки майбутніх вчителів були недостатньо вивчені. Тому **мета нашої статті** полягає в дослідженні особливостей формування навчальних програм професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії.

Зміни та перетворення, що відбуваються в державі, зумовлюють зростання вимог до фахової підготовки вчителів. Суспільство потребує висококваліфікованих фахівців, здатних до самовдосконалення та саморозвитку, критично мислити, творчо підходити до виконання поставлених завдань та швидко адаптуватися до нових вимог. Це зумовлює зміни в структурі і змісті навчання, створенні гнучких навчальних планів і програм. У цьому контексті посилюється відповідальність за якість освіти, її відповідність світовим стандартам.

З метою поліпшенням програм навчання вчителів, для кращої підготовки нових кадрів з практичними навичками, необхідними для успішної роботи, також для розширення можливостей австралійських вчителів і забезпечення довіри громадськості до університетів та випускників які тільки розпочинають свою трудову діяльність в школах, Австралійський уряд створив Консультативну групу з питань освіти вчителів (Teacher Education Ministerial Advisory Group). В своїй роботі Консультативна група керується низкою фундаментальних принципів, а саме: підготовка вчителів є спільною відповідальністю, тому

педагогічній освіті мають бути характерні тісна інтеграція всіх її секторів; суспільство має бути впевненим в тому, що контроль якості програм підготовки вчителів сприяє її поліпшенню; педагогічну освіту має охоплювати використання достовірних даних – від розробки й апробації програм до оцінки їх ефективності [3].

При проведенні своєї роботи Консультативна група зазначає, що університети зобов'язані зберігати гнучкість при розробці й здійсненні різноманітних інноваційних програм. Однак вони повинні демонструвати, що їхні програми мають високу якість, здійснюють позитивний уплив на навчання студентів і відповідають сучасним потребам. Завдання її роботи полягає в об'єднанні уряду й освітніх систем, залучених в процеси, спрямовані на покращення педагогічної освіти в Австралії [3].

Австралійський уряд чітко усвідомлює, що рушієм розвитку й успішного функціонування системи підготовки висококваліфікованих учителів є використання стандартів для розроблення програм професійної підготовки, методів їх оцінки, сертифікації та акредитації, що відповідають потребам економіки, побудови ефективної і гнучкої системи освіти, що здатна швидко й адекватно реагувати на зміни в соціально-економічній сфері. Таким чином, у 2011 р. було затверджено національно узгоджений підхід до акредитації програм підготовки вчителів, який впровадився у 2013 р. через Стандарти акредитації (Accreditation Standards). Стандарти акредитації встановлюють вимоги до програм підготовки вчителів згідно кваліфікації та професійних стандартів. Вони охоплюють різні аспекти програм педагогічної освіти, починаючи від їх розробки, структури й апробації, до відбору абітурієнтів і встановлення партнерських відносин з школами. Законодавчу відповідальність за акредитацію освітніх програм несуть регулюючі органи кожного штату чи території [3].

Програми підготовки вчителів початкових класів в Австралії спрямовані на критичне засвоєння професійних і теоретичних знань і навичок в галузі освіти, що ґрунтуються на дослідженнях і критичній оцінці складних освітніх напрямків і проблем. Усі навчальні програми структуровані таким чином, щоб поєднати: професійні предмети, що передбачають вивчення змісту навчальних дисциплін та їх викладання; академічні предмети, що вивчають соціальний й психологічний розвиток дітей, навчання дітей із особливими потребами, та навчання аборигенів; не менш шести тижнів здобуття безперервного й повного педагогічного досвіду в школі. Слід зазначити, що теорія та практика в початковій педагогічній освіті нерозривні та взаємно посилені в усіх програмних компонентах [3].

Один із австралійських вищих навчальних закладів – Мельбурнський королівський технологічний університет (Melbourne Royal University of Technology – RMIT), який входить до кількості провідних університетів світу, пропонує магістерську програму підготовки вчителів початкових класів, розраховану на 2 роки очного навчання (або 4 роки заочного – неповний день). Провідною вимогою до вступу є наявність диплому бакалавра чи його еквівалент, крім того вступник повинен задовольняти вимоги до знань англійської мови та здати ряд тестів [5].

Програма університету поєднує теоретичну підготовку в галузі теорії освіти і методики викладання з практичним досвідом в освітніх установах (школах). Студенти засвоюють такі галузі знань як: математичні науки, гуманітарні науки та світова освіта, література, мистецтво, наукові принципи та практика, здоров'я та фізичне виховання, дослідження корінних народів, освітні дослідження [5].

Університет пропонує два види програм підготовки вчителів початкових класів, що розраховані на 192 кредити. Програми були розроблені таким чином, щоб майбутні вчителі мали змогу здобувати, розвивати та вдосконалювати професійні знання та навички навчання шляхом чіткого знання теорії, сучасної практики та проблематики початкової освіти. Програми також дозволяють навчатись у національному та міжнародному контексті за умови місцевих вимог щодо реєстрації. Після завершення навчання випускники можуть працювати не лише в загальноосвітніх школах різної форми власності, а й у нетрадиційних навчальних закладах, приватних та громадських освітніх організаціях, урядових установах та ін. [5].

Під час навчання студенти критично займаються вивченням відповідних професійних та теоретичних знань та здобуттям практичних навичок у викладанні, навчанні та освіті, вчаться досліджувати нові теоретичні тенденції, та їхнє застосування до педагогічної практики, включаючи новітні технології, що використовуються в цій галузі [5].

Студенти у рамках всієї програми проводять серію комплексних навчальних заходів в школах та інших освітніх установах. Під час цього досвіду вони поступово демонструють досягнення кожного дескриптора стандартів Австралійської системи стандартів (AITSL) для випускників. На останньому курсі студенти проводять оцінку результативності навчання в останньому, що поєднує викладання в навчальному закладі, де демонструється ефективна практика навчання учнів в класі, а також уміння інтерпретувати дані, планувати програму навчання, оцінку її результатів. Також вони готують проект дослідження, в якому описується вплив розвитку практичних навичок на навчання учнів. Успішне завершення остаточної оцінки результатів навчання та облік успішної роботи з усіма стандартами викладачів (AITSL) є вимогами до випускників [1; 2].

Структура 2-х річної програми на першому році першого варіанту поєднує до 10 навчальних курсів, серед яких: письмо; математика; математика та алгебра в початковій школі; планування розвитку грамотності; принципи науки та практики; викладання математичних вимірювань, статистики та теорії ймовірності в початкових школах; навчання та розвиток письма; професійний досвід: вступ до викладання; професійний досвід: розробка навчальної практики. На другому році вивчають такі курси: проблематика в спеціальній освіті; навчання корінних народів; професійний досвід: викладання у навчальних програмах; мистецтво та дизайн у початковій школі; здоров'я та фізичне виховання; гуманітарні науки; мова та культура; професійний досвід. Студенти також обирають один із вибіркових курсів серед переліку, до якого входять такі дисципліни: підходи до освітніх досліджень; педагогічне здоров’я вчителя; професійний досвід: інклюзивне навчання в альтернативних умовах; розширення HTIM (STEM) освіти [5].

По-іншому, пропонують на першому році вивчення мистецтва та дизайну у початковій школі; професійний досвід: вступ до викладання; професій ний досвід: об’єднані класи; математика та алгебра в початковій школі; математика; викладання вимірювань; статистики та ймовірності в початкових школах; гуманітарні науки; мова та культура; навчання та розвиток письма. Упродовж другого року навчання вивчають планування розвитку грамотності; принципи науки; практика та HTIM (STEM); здоров'я та фізичне виховання; педагогічне здоров’я; навчання корінних народів; професійний досвід. Слід зазначити, що другий варіант програми не передбачає вибіркових дисциплін [5].

З вище зазначеного можемо зробити висновок про те, що в цілому зміст двох варіантів програм теоретичної і практичної підготовки вчителів початкових класів в Мельбурнському королівському технологічному університеті (Melbourne Royal University of Technology) однаковий. Відмінність полягає лише в порядку вивчення вищезгаданих дисциплін.

Як уже раніше зазначалося, велику увагу університети приділяють практичній підготовці, яка в Австралії називається «професійний досвід». Уважаємо детальніше розглянути її особливості і значення в підготовці Австралійського вчителя, адже професійний досвід є невід'ємною частиною всіх програм підготовки педагогічних працівників та забезпечує ключовий зв'язок між теорією та практикою. Місця, де майбутні вчителі здобувають професійний досвід, мають забезпечувати реальні можливості підготовки викладачів до інтеграції теорії та практики. З цією метою діяльність університетів спрямована на створення структурних та взаємовигідних партнерських відносини зі школами та іншими освітніми установами. Такі партнерські відносини встановлюють критерії професійного досвіду в різних ситуаціях у класі, а також поєднують в собі наставництво та підтримку як студентів які здобувають професійний досвід, так і вчителів які постійно їх контролюють [3].

Хоча всі зацікавлені сторони погоджуються, що професійний досвід є центральним у підготовці вчителя і має займати значну частину навчальної програми, існує багато розбіжностей щодо того, якої потрібно структурувати, організовувати та фінансувати. В Австралійській освіті прослідковується значна різниця між складовими практичного досвіду в програмах педагогічної освіти між штатами й територіями загалом, та між вищими навчальними закладами зокрема. Не існує єдиних національних вимог щодо тривалості, фокусу або типу професійного досвіду в галузі педагогічної освіти. Така варіація з’явилася у відповідь на географічні особливості, індивідуальні відмінності в курсах педагогічної освіти та у світлі державних освітніх повноважень та потреб шкільної громади [4].

У більшості програм підготовки вчителів початкових класів, що пропонують університети професійний досвід починається з коротких періодів ознайомлення та спостереження в школах, що веде від обмеженого навчання в малих групах та допомоги вчителеві, до відповідальності за цілий клас. Ця послідовність розвивається поступово упродовж усього навчання, розпочинаючи з ознайомлення в перший рік, часто в перші кілька тижнів навчання. До четвертого курсу студенти беруть на себе повну відповідальність за клас. Оскільки студенти проходять практику на різних етапах свого навчання, вони збільшують ступінь відповідальності у класах і роль від викладача змінюється від наглядача до колеги та наставника [4].

Існує значна відмінність у тривалості професійного досвіду. Кількість днів становила від 95 до 140 днів у чотирирічних бакалаврських програмах, з 40 по 65 у програмі післядипломної освіти, що триває один рік, та від 50 до 115 у дворічних курсах післядипломної освіти. Більшість університетів склали програму професійного досвіду як комбінацію окремих днів та блоків. Окремі дні здобуття практичного досвіду зосереджені на знайомстві з системою освіти та специфікою майбутньої професії. Як правило, студенти відвідують школу на один день на тиждень першого та (або) другого року навчання. За цей час майбутні вчителі спостерігають заняття, ознайомлюються з навчальним процесом та освітньою політикою школи [4].

Професійний досвід другого та третього курсів чотирирічної програми навчання, як правило, організовують блоками, тривалістю від одного до шести тижнів, іноді він супроводжується регулярними спостереженнями за навчальним процесом тривалістю день або пів дня. Блок періодів професійного

досвіду залучає студентів до поєднання спостереження та допомоги, а також навчання класу з вказівками від наставника або вчителя. Тоді студенти стають асистентами вчителя, відповідаючи за навчання учнів. На останньому році навчання більшість програм підготовки передбачають блокові періоди практики в школі тривалістю від 3 до 10 тижнів. Студенти вважаються вчителями і поступово підвищують свою відповідальність за викладання та управління класом [5].

Програма Мельбурнського університету була розроблена так, щоб забезпечити в загальному до 100 днів контрольованої професійної практики різних видів: введення в викладання (20 днів), розвиток вчительського досвіду (20 днів), викладання навчальних програм (20 днів), інклюзивне навчання (20 днів), випускна практика (20 днів). Усі дисципліни, професійні курси та професійні дослідження, які вивчають студенти поєднуються з професійною практикою та надають можливості для інтегрованого навчання. Практична підготовка має на меті дати студентам уявлення про його майбутню роль вчителя в суспільстві [5].

Професійна практика характеризується підвищеною складністю, непередбачуваністю і швидкою появою нових знань і вмінь. Австралійські дослідники повідомляють про розрив між вищою освітою і практикою, а також між тим, чого навчилися завдяки професійній освіті і компетенцій, необхідних на робочому місці. Вони рекомендують, щоб розвиток компетенцій, таких як гнучкість і здатність до навчання, а також соціально-комунікативна компетентність мали пріоритет над предметними знаннями. Практика широко застосовується у вищій освіті в професійних контекстах і в плануванні академічного розвитку для студентів і співробітників [1; 4].

Важливим аспектом всіх програм підготовки є оцінка рівня і якості знань і вмінь студентів, яких вони набувають в процесі теоретичного та практичного навчання в університетах. Оцінка здійснюється відповідно до стандартів та кваліфікаційних вимог. Програма підготовки вчителя початкових класів в Мельбурнському королівському технологічному університеті використовує низку методів оцінки, яку використовують для відстеження прогресу в навчанні. Компоненти оцінки включають як формальне оцінювання, так і неформальне самооцінювання, щоб студенти могли контролювати власне навчання. Формальне оцінювання здійснюється упродовж усього семестру з підсумковим оцінюванням, що проводяться після завершення кожного курсу. Здатність виступати в якості вчителя в школах оцінюється за допомогою письмових звітів, що заповнюються фахівцями з професійного досвіду чи менторами [5].

Навчальний процес зобов'язаний мати випереджувальний характер, бути спрямованим на створення умов для професійного зростання й самовдосконалення, на формування вмінь учитися й самостійно приймати відповідальні рішення, на формування потреби в саморозвиткові, що потребує дотримання системності й науковості в підготовці майбутнього вчителя. Тому наукові дослідження, зокрема порівняльні, що проводиться в галузі професійної освіти, становлять велику цінність для вітчизняної освіти, адже розуміння й оцінка будь-яких явищ і процесів у сфері освіти неможливі без їхнього зіставлення із процесами, що відбуваються в інших країнах.

Австралійська система педагогічної освіти безперечно зазнає чимало труднощів і проблем, що виникають у сучасному суспільстві, та які зумовлюють її безперервний розвиток та вдосконалення. Однак уряд країни чітко усвідомлює важливість педагогічної освіти та її місця в розвитку держави. Цінність австралійського досвіду полягає в тому, що він може допомогти оптимізувати спроби вітчизняної науки модернізувати підготовку вчителів початкових класів в плані прогнозування можливих проблем і варіантів їх вирішення. Проте здійснене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Значної уваги потребує дослідження ролі та впливу держави на процес формування програм підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

## Література

1. Глушок Л. Типологія освітніх професійних програм підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії / Л. Глушок // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Сер. : Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2013. – Вип. 642. – С. 37–43.

2. Яремко Г. В. Початкова підготовка вчителів в Австралії: структурно-функціональна характеристика // Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика: міжнар. наук.-практ. конф., 21-22 лютого 2014 р.: збірник наукових робіт – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2014. – С. 79-82.

3. Craven G., Beswick K., Fleming J., Fletcher T., Green M., Jensen B., Leinonen E., Rickards F. Action Now: Classroom Ready Teachers [Electronic resource]. – Access mode : https://docs.education.gov.au/system/files/doc/action_now_classroom_ready_teachers_print.pdf.

4. Ingvarson L., Beavis A., Kleinhenz E., Ellio A. Pre-Service Teacher Education In Australia: A Mapping Study Of Selection Processes, Course Structure And Content, And Accreditation Processes [Electronic resource]. – Access mode : http://research.acer.edu.au/teacher_education/3.

5. Melbourne Royal University of Technology [Electronic resource]. – Access mode : https://www.rmit.edu.au/study-with-us/levels-of-study/postgraduate-study/masters-by-coursework/master-of-teaching-practice-primary-education-mc219.

**References**

1. Hlushok L. Tupologia osvitnih profesiinyh program pidgotovki fahivtsiv doshkilnoi osvitu v universitetah Avstralii / L. Hlushok // Naukovii visnuk Chernivetskogo universitetu : zb. nauk. pr. Ser. : Pedagogika I psuhologia. – Chernivtsi: CNY, 2013. – Vup. 642. – S. 37–43.
2. Yaremko G.V. Pochtkova pidgotovka vchiteliv v Australii: structurno- functionalna haracteristica // Pedagogica i Psychologia sogodennia: theoria i practica: mizhnar. nauk.-pract. konf., 21-22 lutogo 2014, r.: zbirnik naukovih robit – Odessa: GO «Pivdenna foundatsia pedagogiku», 2014. – p. 79-82.3.
3. Craven G., Beswick K., Fleming J., Fletcher T., Green M., Jensen B., Leinonen E., Rickards F. Action Now: Classroom Ready Teachers [Electronic resource]. – Access mode : https://docs.education.gov.au/system/files/doc/action_now_classroom_ready_teachers_print.pdf.
4. Ingvarson L., Beavis A., Kleinhenz E., Ellio A. Pre-Service Teacher Education In Australia: A Mapping Study Of Selection Processes, Course Structure And Content, And Accreditation Processes [Electronic resource]. – Access mode : http://research.acer.edu.au/teacher_education/3.
5. Melbourne Royal University of Technology [Electronic resource]. – Access mode : https://www.rmit.edu.au/study-with-us/levels-of-study/postgraduate-study/masters-by-coursework/master-of-teaching-practice-primary-education-mc219.

**УДК 378.147:373.13**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-134-138**

# ВИВЧЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ПІЗНАВАЛЬНИХ БАР'ЄРІВ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Т. В. Коноваленко**

**orcid.org/0000-0003-4867-324X**

*Статтю присвячено розгляду питання щодо важливості вивчення потенціалу пізнавальних бар'єрів майбутніми вчителями англійської мови на заняттях з «Методики навчання англійської мови», під час педагогічної практики та в позааудиторній роботі. Увага закцентована на необхідності вивчати не тільки позитивний і негативний вплив пізнавальних бар'єрів на навчальну діяльність учнів, але й розвиток умінь створювати пізнавальні бар'єри та ефективно використовувати їх у професійній діяльності. Наведено приклади застосування пізнавальних бар'єрів на практичних заняттях з методики та під час педагогічної практики.*

***Ключові слова:*** *пізнавальні бар'єри, «Методика навчання англійської мови», майбутні вчителі англійської мови, педагогічна практика, створення бар'єрів, ефективне застосування бар'єрів.*

# THE ROLE OF COGNITIVE BARRIERS IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

**T. Konovalenko**

*The article deals with the issues of cognitive barriers and their roles in educational process from the point of view of future teachers of English. The author briefly describes the history of the term 'cognitive barriers' appearance in Ukrainian methodological science. She follows their functioning in contemporary educational space and states both their influences: negative and positive. It is emphasized that there is a necessity for creating conditions for students being taught not only to cope with barriers in their own learning and professional activity but to create cognitive barriers and effectively use them. The aim of the article is to study the opportunities which the course «Methodology of English Language Teaching» gives future teachers of English as for handling with cognitive barriers. Though the author pays a lot of attention to the potential of this course, she emphasizes the important role of school experience, scientific-methodological activity and extracurricular activities of students- future teachers. It is stated that the teacher has a very important objective to teach his or her students to overcome barriers without having been taught to overcome barriers himself or herself. Nowadays the process of professional education should contain development of future teachers' skill of building the strategy of effective work with cognitive barriers: identifying cognitive barriers in their own learning, finding or creating potentially useful barriers for students, teaching students to overcome cognitive barriers. The analytic work with cognitive barriers should create the basis for their effective practical application in English classroom. It can positively influence educational-methodological solutions of future and newly-qualified teachers. One more necessary step is teaching university students to anticipate appearing of cognitive barriers and working out the effective strategy of their use and to have the so-called 'plan B' if the strategy has failed. The author also recommends using the possibilities of extracurricular activities such as professional skills contests, workshops, round tables with experienced teachers, scientific-practical seminars and conferences, devoted to the issues of innovations in education, modern achievements and world experience in pedagogical branch.*

***Key words:*** *cognitive barriers, «Methodology of English Language Teaching», future teachers of English, school experience, barriers creation, effective application of barriers.*

**© Т. В. Коноваленко**

Методична наука рухається вперед з метою вдосконалення навчання тих чи інших предметів та досягнення консенсусу між усіма учасниками освітнього процесу. Проте саме вдосконалення іноді криється у, на перший погляд, не зовсім релевантних речах. Так, застосування педагогічних бар'єрів для підвищення ефективності навчального процесу здається не зовсім логічним. Проте зазначимо, що саме методично правильне створення бар'єрів дозволяє педагогу побудувати дієву навчальну стратегію. Хоча явище «педагогічного бар'єру» наявне в освітньому процесі з початку історії будь-якого навчання, проте сам термін було введено в обіг лише в 2010 р. Л. Ярославською і тлумачено як «складне педагогічне явище, викликане чинниками внутрішнього й зовнішнього характеру та притаманне всім суб'єктам освітнього процесу, яке в результаті перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність цього процесу» [2, с. 16]. Але вже в 2013 р. з'явились публікації, в яких наголошувалось і на негативному, і на позитивному впливі цих бар'єрів на освітній процес. Зокрема це були праці І. Глазкової, яка виокремила наступні функції педагогічного бар'єра: негативні – перешкоджання, стримування, зниження ефективності й успішності педагогічного процесу; позитивні – стимулювання, спонукання, підвищення ефективності діяльності суб'єктів освітнього процесу [1, с. 53].

Загалом дослідженню бар'єрів в пізнавальній діяльності присвятили свої наукові розвідки багато вчених, зокрема Г. Балл, О. Барвенко, Л. Геращенко, Т. Кудрявцева, Н. Менчинська, А. Пилипенко, А. Пінський, Я. Пономарьов, Ю. Сенько, Н. Черненко та інші. Зважаючи на широкий інтерес до впливу бар'єрів на ефективність освітнього процесу, існують і протилежні погляди на їхнє позитивне й негативне функціонування. Серед позитивних функцій автори вказують на індикаторну, стимулюючу, мобілізуючу, розвивальну, захисну, адаптивну, корекційну функції та функцію дозування.

Уміння ефективного застосування пізнавальних бар'єрів в освітньому процесі загальноосвітньої школи є важливим для майбутніх вчителів іноземних мов, оскільки сьогоднішні випускники ідуть працювати до Нової української школи, у якій має бути створено комфортне освітнє середовище для споживачів освітніх послуг, головних стейкхолдерів – учнів.

Для молодого педагога виклики можуть критися в елементарних речах, проте навчити майбутнього вчителя приймати ці виклики й успішно вирішувати їх є важливим завданням методики навчання фахових дисциплін. Одним із подібних викликів є наявність пізнавальних бар'єрів в діяльності учнів. А навчитися використовувати позитивний потенціал бар'єрів майбутні вчителі мають ще на заняттях з методики та під час педагогічної практики. Зазначимо, що незважаючи на той факт, що дослідженню пізнавальних бар'єрів вітчизняні й закордонні вчені приділили вже багато уваги, проте формуванню готовності до методичного застосування пізнавальних бар'єрів у змісті фахової підготовки в закладі вищої освіти присвячувалось зовсім небагато досліджень. На цьому науково-методичному напрямі маємо відзначити ґрунтовні праці І. Глазкової, яка має серію публікацій з означеної проблеми і видала підручник «Бар'єрна педагогіка». Однозначно питання має вивчатися всіма майбутніми вчителями в циклі психолого-педагогічних дисциплін загально професійного характеру. Проте через певну відірваність педагогіки й методики навчання іноземної мови в освітньому процесі закладу вищої освіти, слушним убачаємо додати вивчення цього питання також у зміст методичної науки.

**Метою нашої статті** є розгляд можливостей курсу «Методика навчання англійської мови» щодо вивчення потенціалу пізнавальних бар'єрів майбутніми вчителями англійської мови.

Оскільки студенти педагогічного вишу ще самі перебувають на шляху від навчання до викладання, то розуміння природи бар'єрів, усвідомлення їхнього потенціалу щодо активізації навчальної діяльності та набуття практичних вмінь застосування бар'єрів у навчанні англійської мови відбудуться ефективно за умови включення до змісту навчання фахових дисциплін. Найширші можливості в цьому напрямі знаходимо на практичних заняттях з «Методики навчання англійської мови». Мова йде не про лекційні й семінарські заняття, а саме про практичні, як-от в експериментальному курсі методики, започаткованому в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького у вересні 2016 року. Типова програма означеної дисципліни була розроблена групою провідних фахівців з восьми вишів України в рамках проекту «Шкільний вчитель нового покоління», у тому числі й автором статті.

Перевагами експериментальної дисципліни стали її практична спрямованість, наскрізний характер (вивчається 6 семестрів, починаючи з ІІ курсу навчання на бакалавраті), комплексний зв'язок з педагогічною практикою. Значний обсяг навчальних годин дозволяє студентам вникнути в детальне вивчення всіх актуальних питань методичної дисципліни.

Ще однією позитивною рисою означеного курсу є його тісна переплетеність з іншими дисциплінами, які вивчають майбутні вчителі, але з більш сильною прив'язкою саме до навчання іноземних мов. Так, наприклад, у першому розділі курсу студенти знайомляться з психологічними факторами у навчанні мови. Саме в межах цього розділу майбутні вчителі дізнаються про афективні і когнітивні фактори навчання іноземної мови. Під час вивчення цих тем вони дізнаються про наявність бар'єрів у процесі опанування

іноземної мови школярами, але відбувається це не в суто лекційній аудиторії, а під час аналізу власного учнівського досвіду, тлумачення проблеми зі сторінок сучасних методичних публікацій та в класній кімнаті школи, яку вони починають відвідувати спочатку один раз на два тижні, а пізніше – кожного тижня. Важливо, що перед тим, як іти до школи, студенти отримують конкретні завдання з вивченого матеріалу для фіксування в навчальному процесі з подальшим аналізом і обговоренням.

Для розуміння поняття «педагогічного бар'єру» на першому занятті студентам пропонується продраматизувати сценку, коли половина групи потрапляє в трясину, а інша половина групи намагається витягнути їх, при цьому студентам, які застрягли, слід використовувати різний хід думок. Хтось із них подумки проговорює: «Усе скінчено. Я – невдаха. Я не врятуюсь», а інші: «Я сильний. Я впораюсь». Після цього психологічного експерименту студенти аналізують, як позитивність мислення допомагає долати бар'єри. Для продовження емоційного впливу на розуміння суті бар'єру викладач і студенти наводять приклади зі свого шкільного життя з найбільш яскравими прикладами наявності певних бар'єрів в їхньому навчанні. Заняття будується не тільки навколо негативного впливу бар'єрів на освітній процес. Студенти підводяться до розуміння позитивного потенціалу цього явища і вчаться перетворювати негативне мислення на позитивне, перетворюючи проблеми на нові можливості.

Студенти вчаться з користю застосовувати пізнавальні бар'єри не тільки шляхом власних дій в майбутньому в якості вчителя, але й дізнаються про те, як можна навчити учнів переборювати бар'єри, трансформуючи їх у можливості для активізації власної пізнавальної діяльності. У цьому контексті варто говорити про такий варіант навчання, як вироблення стратегії подолання пізнавальних бар'єрів. Важливо, щоб ці бар'єри не були ані занадто легкими, ані занадто складними. Завданням вчителя є навчити учнів знаходити потрібні ресурси для досягнення мети, незважаючи на наявність перешкод; обирати раціональні способи і засоби для цього; застосовувати критичне мислення та інші життєві вміння (life-long competences, life skills).

Розробники експериментальної програми вказують на необхідність формування фахових компетентностей, які б забезпечили «перехід від навчання до викладання, реконцептуалізацію ролі вчителя, який має бути фасилітатором навчального процесу» [3, с. 100]. Зокрема наголошується на наявність ризиків на шляху впровадження реформи фахової підготовки майбутнього вчителя англійської мови через «недостатню обізнаність студентів щодо загальних («transferable») умінь і процедурних знань, які б вимагали особливих зусиль з боку і вчителів, і учнів» [3, с. 100]. До складу таких знань і вмінь належить і вміння методично ефективного поводження з пізнавальними бар'єрами, оскільки воно складає основу для здійснення педагогічної діяльності, яка являє собою безперервний процес вирішення навчально-виховних завдань, вироблення певного алгоритму дій в різних освітніх ситуаціях.

У цьому аспекті важливо враховувати двоплановість означуваної проблеми: з одного боку, навчити майбутніх вчителів сприймати перешкоди на своєму шляху в якості фактору, що змусить їх рухатися вперед, знаходити неординарні рішення, вчитися відходити від шаблонів і проявляти творчість; з іншого боку, навчити їх використовувати пізнавальні бар'єри з методичними цілями, за потреби створювати їх та використовувати для підвищення ефективності освітнього процесу в школі.

Перед вчителем стоїть важливе завдання щодо навчання учнів долати бар'єри, а при цьому самого вчителя не навчали ані долати бар'єри, ані вчити цього інших. Тож у процесі фахової підготовки одним із її важливих компонентів є оволодіння майбутнім учителем стратегією організації ефективної роботи з пізнавальними бар'єрами, до складу якої мають увійти їхнє власне поводження з пізнавальними бар'єрами, знаходження або створення потенційно корисних пізнавальних бар'єрів для учнів, навчання учнів подолання пізнавальних бар'єрів.

Застосування пізнавальних бар'єрів у навчальному процесі чудово «вписується» в діяльнісний проблемно-пошуковий підхід та дозволяє здійснити активізацію резервних можливостей учня. Активне засвоєння знань, умінь і способів дії зміцнює якість освітнього процесу та сприяє виробленню пізнавального інтересу і творчості в учнів.

Для глибшого розуміння майбутніми вчителями суті пізнавальних бар'єрів на заняттях з методики мають створюватись ситуації, в які потрапляють їхні майбутні учні, тобто надати студентам змогу пропустити це крізь себе. Студенти поступово рухаються від аналізу свого шкільного досвіду в якості учнів до розігрування ситуацій з переборення перешкод на шляху до знання та до мікровикладання на заняттях, сприйняття подібних ситуацій під час практики в школі, вирішення бар'єрних ситуацій в якості вчителя-практиканта та активне застосування технології пізнавальних бар'єрів під час роботи в школі вчителем англійської мови. Розглянемо представлений ланцюг подій більш детально.

На кожному занятті з методики розпочинати слід з наявного в студентів досвіду відносно теми, при чому можливо застосовувати їхній досвід і щодо навчання в школі, і щодо навчання у виші. Зазвичай питання, пов'язані з наявністю бар'єрів у навчальній діяльності легко згадуються і ці ситуації становлять чудовий ілюстративний матеріал для потенціального застосування в майбутній професійній діяльності.

Скажімо, розглядаємо зі студентами тему “Tasks and activities for teaching listening skills” в межах розділу “Language Skills. Teaching Listening”. Щоб студенти з’ясували, які ж бар’єри виникали в них під час слухання текстів англійською мовою в школі, викладач запитує, як відбувалось аудіювання на уроках англійської мови в школі. Досвід обговорюється в групах, потім представляють решті групи. Далі можливо ввімкнути аудіозапис незнайомого англомовного тексту без будь-яких пояснень. Після цього студенти висловлюють свою думку щодо труднощів, які виникли під час слухання тексту. Вони вказують на негативні наслідки наявності пізнавальних бар’єрів, а потім пропонують свої варіанти трансформації завдання в таку форму, яка б розкрила позитивний потенціал цих бар’єрів. Студентам пропонують проаналізувати низку завдань для визначення можливих позитивних і негативних упливів пізнавальних бар’єрів на ефективність цих завдань, пізніше студенти готують власні завдання, які представляють своїм одногрупникам у процесі мікровикладання.

Перші заняття із застосування мікровикладання зазвичай проходять доволі хвилююче для студентів, вони спочатку бояться виходити перед класом і ставати його вчителем. Проте запровадження постійних мікроуроків дозволяє студентам виробити вміння переборювати свій страх та реалізовувати квазі-професійні завдання. Чим більше майбутні вчителі будуть задіяні в цей вид роботи, тим легше пройде їхня професійна адаптація на початку роботи вчителем.

Під час педагогічної практики у студентів спочатку є можливість побачити пізнавальні бар’єри в дії на прикладі уроків, які вони відвідують. Для більш якісного і глибокого методичного аналізу конкретних аспектів студенти отримують бланки, в яких указано на чому варто зосередитися. Наприклад, спостереження за такими важливими якостями володіння мовою, як правильність і швидкість, буде корисно організувати із залученням бланку, запропонованому Kati Somogyi-Tóth в її методичній розробці завдань для навчальної педагогічної практики, зокрема:

Accuracy and fluency

Practice activities have two objectives: precision at applying the system, and automatisation of the system. These two objectives are called accuracy and fluency. The two essential criteria for choosing, designing and evaluating practice activities are the quantity and the quality factors. Simply put, this means the more practice the better, but with attention to form, in the interest of accuracy.

Task: Decide whether the activities in this lesson are oriented towards fluency or accuracy and whether attention has been paid to both quality and quantity.

| Activity | Fluency-oriented | Accuracy-oriented | Comments and questions on quality and quantity |
|---|---|---|---|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |

Також студентам пропонують відповісти на такі питання:

Do you think the balance of activities was right or would you like to change it?

Did the accuracy practice activities motivate the learners to want to be accurate?

Did they have enough thinking time available to pay attention to form?

Did the fluency activities attempt to simulate real-life language use and did the learners pay attention to meaning?

Was there any built-in need to interact?

What insights into the lesson did this activity provide? [4, с. 31]

До цих питань варто додати завдання щодо аналізу наявних пізнавальних бар’єрів, які стоять на шляху між правильністю й швидкістю мовлення. Студентам пропонується скласти перелік таких бар’єрів, проаналізувати їхній позитивний / негативний вплив, можливі побічні ефекти та сформулювати рекомендації щодо доцільної та ефективної роботи з пізнавальними бар’єрами.

При цьому увагу потрібно зосереджувати не тільки на аналізі окремих вправ, але й на їхній послідовності, наявністю містків між ними та доцільністю застосування кожної вправи окремо та її роль в комплексі вправ. Важливо поступово перейти від рецепції пізнавальних бар’єрів до їхнього практичного застосування під час роботи в школі вчителем-практикантом англійської мови. Попередня аналітична робота не повинна пройти даремно, вона має вплинути на навчально-методичні рішення ще некваліфікованих фахівців на користь позитивного досвіду. Необхідно підготувати студентів до передбачення виникнення тих чи інших пізнавальних бар’єрів в учнів та навчити їх виробляти ефективну стратегію застосування цих бар’єрів, а також завжди мати так званий «план Б», який, за умови повної відсутності ефективності тактики, допоможе вийти на певний рівень продуктивності освітньої діяльності.

У роботі молодих вчителів досить часто спостерігають ситуації, коли вони не в змозі оперувати наявними пізнавальними бар'єрами учнів і, відповідно, ігнорують цю ситуацію. Так і проходять уроки англійської мови, на яких учитель начебто щось робить, але не зрозуміло навіщо і для кого, адже учні, які зіткнулись у своєму навчанні з непереборною перешкодою, втрачають інтерес і відмовляються працювати. Це і є однією з причин досить низького володіння іноземною мовою випускниками шкіл у нашій країні.

Однією з умов більш ефективного опанування методики застосування пізнавальних бар'єрів в навчанні англійської мови є паралельне знайомство з основами і специфікою бар'єрної педагогіки на заняттях з методики, під час педагогічної практики, у процесі написання курсових і дипломних робіт, адже цей аспект є актуальним у вивченні майже всіх тем курсу методики.

Ще одним напрямом в опануванні означеної методики є позаудиторна діяльність студентів, до якої зазвичай долучаються тільки деякі студенти. Проте на педагогічних спеціальностях має бути організована робота, яка проходитиме в неформальній обстановці і створить умови для вияву студентами професійної творчості. Зокрема, це можуть бути конкурси «Я – вчитель-професіонал», «Від студента до педагога-майстра», «Шкільний калейдоскоп»; майстерні «Як ефективно і непомітно керувати класом», «Що зацікавить моїх учнів під час навчання граматичного матеріалу», «Де знаходити джерела для натхнення та творчості вчителя»; круглі столи з досвідченими вчителями «Що стримує від професійного вигоряння», «Як учні спонукають мене діяти ефективно», «Які виклики чекають на мене на початку кар'єри»; ділові ігри «Якби я вчив англійської мови учнів полікультурного класу», «Урок англійської мови в умовах інклюзивної освіти», «На уроці з найскладнішим класом в школі», «Коли твої учні знають більше, ніж ти»; науково-практичні семінари й конференції, присвячені інноваціям в освіті, сучасним досягненням та світовому досвіду в педагогічній галузі.

Отже, можемо стверджувати, що курс «Методика навчання англійської мови» має широкі можливості щодо вивчення потенціалу пізнавальних бар'єрів майбутніми вчителями англійської мови. Доцільно, щоб паралельно із відвідуванням практичних занять з курсу, студенти брали участь в педагогічній практиці, здійснювали науково-педагогічну діяльність та брали активну участь в позааудиторних заходах, присвячених проблематиці педагогічної галузі та спрямованих на висвітлення саме тих питань, які турбують молодих вчителів. При цьому увагу студентів варто спрямовувати не тільки на подолання пізнавальних бар'єрів ними самими й навчання цього учнів, але й на навчання створювати й ефективно використовувати пізнавальні бар'єри для підвищення мотивації навчання та підсилення пізнавального інтересу учнів.

Перспективи подальших розвідок у напрямку бар'єрної педагогіки вбачаємо у створенні комплексу методичних вправ практичного характеру для відстеження впливу пізнавальних бар'єрів у різних навчально-виховних ситуаціях з подальшим їхнім аналізом, розвитку вмінь доцільного створення пізнавальних бар'єрів та ефективного застосування в освітньому процесі майбутніми вчителями англійської мови.

## Література

1. Глазкова І. Я. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів: монографія / І. Я. Глазкова. – Бердянськ: Видавництво О. В. Ткачук, 2013. – 416 с.
2. Ярославська Л. І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.І. Ярославська. – Харків, 2010. – 178 с.
3. Konovalenko T.V. Future English Language Teachers' Life Skills Development in Methodology Course / T.V Konovalenko, O.A Goncharova // Studies in Comparative Education: Biannual scientific journal in Education.– 2018.– No. 1(35).– P. 98-104.
4. Somogyi-Tóth Kati. Observation Tasks: A Workbook for Student Teachers / Kati Somogyi-Tóth. – Budapest: Pázmány Péter Catholic University, 2000. – 48 p.

## References

1. Hlazkova I. Ya. Kompetentnist maibutnoho vchytelia u zapobihanni ta podolanni pedahohichnykh barieriv: monohrafiia / I. Ya. Hlazkova. – Berdiansk: Vydavnytstvo O. V. Tkachuk, 2013. – 416 c.
2. Yaroslavska L. I. Dydaktychni umovy podolannia pedahohichnykh barieriv u protsesi navchalnoho spivrobitnytstva vykladachiv i studentiv : dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04 / L.I. Yaroslavska. – Kharkiv, 2010. – 178 s.
3. Konovalenko T.V. Future English Language Teachers' Life Skills Development in Methodology Course / T.V Konovalenko, O.A Goncharova // Studies in Comparative Education: Biannual scientific journal in Education.– 2018.– No. 1(35).– P. 98-104.
4. Somogyi-Tóth Kati. Observation Tasks: A Workbook for Student Teachers / Kati Somogyi-Tóth. – Budapest: Pázmány Péter Catholic University, 2000. – 48 p.

**УДК 811.161.2:374**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-139-147**

# СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

**С. В. Кубрак**

**orcid.org/0000-0003-4236-1528**

*У статті розглядаються сучасні наукові підходи до професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю. Автор виокремлює такі наукові підходи: гуманістичний, особистісно орієнтований, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, акмеологічний, креативний, технологічний, соціокультурний, плюрилінгвальний. Розкрито особливості кожного з використаних наукових підходів у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів філологічного профілю. Проведений аналіз використання сучасних наукових підходів дає можливість зробити висновки, що безперервна освіта вчителя філологічного профілю (зміст, форми і методи навчання) мають ґрунтуватися на згаданих вище підходах, це у свою чергу, забезпечить якісне виконання суспільної потреби в компетентній творчій особистості, сприятиме подоланню прірви між освітою студента, рівнем його розвитку і вимогами життя.*

***Ключові слова:*** *сучасні наукові підходи, майбутній вчитель філологічного профілю, гуманістичний, особистісно орієнтований, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, акмеологічний, креативний, технологічний, соціокультурний, плюрилінгвальний.*

# MODERN SCIENTIFIC APPROACHES TO THE PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER OF THE PHILOLOGICAL PROFILE

**S. Kubrak**

*The article deals with modern scientific approaches of the professional self-development of the future teacher of philology. The author distinguishes the following scientific approaches: humanistic, personally oriented, subject-activity, competence, acmeological, creative, technological, socio-cultural, plurilingual. The peculiarities of each of the used scientific approaches in the process of professional training of future teachers of philology are revealed. An analysis of the use of modern scientific approaches makes it possible to conclude that the continuous education of the teacher of philology (content, forms and methods of teaching) should be based on the above-mentioned approaches, which, in turn, will ensure the qualitative fulfillment of the social needs of a competent creative personality, will help to overcome the abyss between the education of the student, the level of his development and the requirements of life.*

***Key words:*** *modern scientific approaches, future teacher of philological profile, humanistic, personally oriented, subject-activity, competence, acmeological, creative, technological, socio-cultural, plurilingual.*

Якість освіти, що визначається здатністю особистості до професійного саморозвитку, перебуває в полі зору сучасної педагогічної теорії і практики, розглядається як важливий фактор стійкого розвитку країни, її технологічної, економічної, інформаційної і моральної безпеки. Проблемою сучасного ринку праці є те, що він постійно потребує кваліфікованих конкурентоспроможних фахівців із складних та інтегрованих професій, що зумовлює високий рівень інтелектуалізації праці, вимагає організації відповідної філологічної освіти, знання мов, володіння інформаційними технологіями, професійною компетентністю та компетентністю саморозвитку.

Розглядаючи проблему дослідження в аспекті професійно-особистісного зростання, ми ставимо за мету виокремити основні наукові підходи до розв'язання проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю. У процесі дослідження нами використані такі наукові підходи: гуманістичний, особистісно орієнтований, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, акмеологічний, креативний, технологічний, соціокультурний, плюрилінгвальний. Підхід – сукупність способів, прийомів, розгляд чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь [7, с. 785].

***Гуманістичний підхід.*** В українській педагогіці гуманістичний підхід (В. Астахова, І. Бех, І. Зязюн, К. Левківський, О. Савченко та ін.) розглядається як створення всебічних умов для задоволення потреб людини у самовдосконаленні, постійному підвищенні рівня своїх знань і культури. Різні аспекти проблеми гуманізації виховання висвітлено у працях А. Алексюка, Т. Антоненка, І. Беха, І. Буєва, О. Газман, С. Гончаренка, І. Зязюна, Б. Кобзаря, О. Коркішко, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Пєхоти, С. Саяпіної, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, Т. Сущенко, С. Юсфін та ін. Гуманістичні підходи до навчання та

**© С. В. Кубрак**

виховання у досвіді зарубіжних країн досліджували Ш. Амонашвілі, М. Красовицький, Л. Пуховська, С. Романова. У нашому дослідженні гуманістичний підхід є системоутворювальним чинником підготовки майбутнього вчителя-філолога загалом, і формування його професійної компетентності зокрема, де базовими є гуманістичні цінності. Майбутній учитель філологічного профілю повинен уміти розвивати й підтримувати власні мотиви самоактуалізації у сфері професійної діяльності, використовуючи засоби діагностики власних здатностей і здібностей до майбутньої професії, та вносити корективи до цілей і завдань професійної життєтворчості. На основі знання характеристик провідних детермінант розвитку професійних якостей учителя й усвідомлення вимог до виконання професійних обов'язків, а також враховуючи результати самодіагностики, майбутній педагог повинен уміти визначати особливості індивідуального стилю роботи й складати програму професійно-педагогічного саморозвитку, самостійно добирати для її реалізації відповідні методи і засоби, здійснювати професійне самовдосконалення та самоосвіту в умовах динамічної змінної педагогічної парадигми.

Ступінь усвідомлення людиною необхідності свого духовно-розумового, морально-духовного й естетично-духовного самовдосконалення і дотримання відповідних морально-культурних, зокрема морально-духовних, норм та ідеалів свідчить про рівень її духовного розвитку. Через ноологічні зусилля самоактуалізації, самореалізації люди відрізняються між собою у неймовірно широкому спектрі своєї духовності [6, с. 144].

Вивчення стану формування в освітній практиці здатності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засвідчує, що проблема актуалізується як складова гуманізації освіти, головна мета якої (як вже зазначалося вище) – розвиток і становлення особистості.

Професійна підготовка майбутнього вчителя філологічного профілю, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей потребує реалізації особистісно орієнтованого підходу [13, с. 62].

Реформування освіти в Україні є складовою процесів оновлення освітніх систем, пов'язаних із визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчальних матеріалів, підручників, форм, методів і технологій навчання. Так, у Державному стандарті базової й повної загальної середньої освіти підкреслюється, що зміст освіти створює передумови для індивідуалізації навчання, запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій, формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної та інших видів компетентностей учнів та студентів, майбутніх фахівців [14, с. 5].

***Особистісно орієнтована освіта*** – це процес, спрямований на розширення можливостей вибору особистістю життєвого шляху, на саморозвиток особистості. Найважливішими функціями особистісно орієнтованого розвитку є людиноутворювальна функція та функція соціалізації. Для того, щоб майбутній учитель засвоював та перетворював соціальний досвід, швидко адаптувався до умов життя, що постійно змінюється, освіта та виховання повинні закласти у ньому механізм рефлексії, збереження його індивідуальності. Особистісно орієнтована освіта передбачає таку модель освіти, в якій особистість з її індивідуальними особливостями, здібностями і нахилами знаходиться в центрі уваги педагога [1; с 15].

Одним із напрямів, за яким може здійснюватися особистісна орієнтація навчання, є диференціалізація, яка спирається на відмінності індивідуальних психічних та фізичних особливостей студентів. Нам імпонує думка, що особистісно орієнтований підхід у освіті – це визнання студента головною діючою фігурою всього освітнього процесу, створення таких умов, у яких він знаходився б не в ролі виконавця, або спостерігача, а був би повноправним творцем своєї життєвої позиції, відповідальним за свої вчинки. Особистісно орієнтоване навчання базується на врахуванні особистісних якостей та інтересів студентів і сприяє їх подальшому розвитку та саморозвитку. Організація особистісно орієнтованого навчання – це процес створення таких педагогічних умов, які б сприяли активному розширенню комунікативної компетенції студентів та становленню їх суб'єктності у процесі особистісно орієнтованої розвивальної взаємодії у системі "викладач-студент" [2; с. 204].

Особистісно орієнтовані технології означають персоналізацію і діалогізацію педагогічної взаємодії. Персоналізація і діалогізація освітнього процесу спираються на застосування цілої системи форм співробітництва. У процесі їх застосування повинна спостерігатися певна послідовність, динаміка: від максимальної допомоги педагога студентам у вирішенні навчальних завдань до поступового зростання їх власної активності й появи стосунків партнерства між ними. Створення умов для розвитку й усвідомлення студентом суб'єктного досвіду, індивідуально-особистісних здібностей, властивостей, педагогічна підтримка індивідуальності розглядаються як головні цілі освіти.

Проблема особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу як оновленої парадигми освіти передбачає визнання студента суб'єктом цього процесу, носієм двох груп якостей – уміння навчатися та бажання вчитися [2; с. 128]. Це можливе за умови оволодіння продуктивними (загальнонавчальними)

уміннями й навичками і розгорнутою рефлексією та сформованості позитивного емоційно-ціннісного ставлення як до процесу діяльності, так і до її результату.

Поряд з інтеріоризацією (переведенням зовнішніх впливів у внутрішній план особистості), яка раніше розглядалася як головний механізм особистісного розвитку (соціалізації), важливе значення надається персоналізації, самоідентифікації, прагненню до самоактуалізації, самореалізації та іншим внутрішнім механізмам індивідуального та професійного саморозвитку. Усе це сприятиме професійному становленню майбутнього вчителя філологічного профілю та розвитку його професійної компетентності.

***Компетентнісний підхід.*** Під час переходу світової спільноти до інформаційного суспільства пріоритетним вважається не просте накопичення знань та предметних умінь і навичок (мета так званої „знаннєвої педагогіки"), а й формування уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя (вважається, що ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини).

Виходячи з того, що до основних загальноцивілізаційних тенденцій сучасного світу відносять глобалізацію всіх сфер життєдіяльності особистості й суспільства, актуалізується проблема надання майбутньому фахівцю елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці, реалізувати свій професійний потенціал [20, с. 10-17]. Науково обґрунтоване вирішення зазначених проблем детермінує переосмислення цілей підготовки майбутнього педагога, її реалізацію на компетентнісно орієнтованій основі. Водночас постає проблема максимального розкриття потенціалу кожної людини, розвитку особистості, формування її як суб'єкта соціального життя, підготовки до постійного вдосконалення, саморозвитку, самоосвіти та самовиховання [24, с. 14].

Ідеї компетентісно орієнтованої освіти – предмет наукового пошуку багатьох учених (В. Болотов, В. Краєвський, В. Сєріков, А. Хуторський та ін.) [4, с. 8–14:19, с. 3–10]. Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреним тільки в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для "всіх" студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, що їх можна виміряти.

Поглиблюють розуміння зазначених понять так звані "дві освіти": перша – та, що представлена в навчальних програмах та підручниках і підлягає обов'язковому засвоєнню й контролю; друга – свого роду "прихована освіта", тобто певні досягнення, результати, які сприяють формуванню компетентності, особистісного досвіду й інших показників освіченості (вони не обмежуються певним набором знань та умінь) [4, с. 8–14; 28, с. 8–16].

Сутність компетентнісного підходу полягає у конструюванні такого змісту, який не зводиться до знаннєво орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, які стосуються багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій [4, с. 8–14; 28, с. 8–16]. Компетентнісний підхід варто розглядати як методологічну основу забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти. Це один із напрямів досліджень педагогіки вищої школи.

Нині системи освіти різних країн Європи при всій їх культурно-національній різноманітності й специфіці економічного розвитку характеризують дві тенденції. Це: 1) перехід до професійних стандартів, що ґрунтуються на результатах; 2) системний опис кваліфікацій у термінах професійних компетенцій.

Створюються європейські організаційні структури з упровадження своєрідного "європаспорта" – сертифіката, в якому будуть означені засвоєнні студентом компетенції й кваліфікації, що пройшли процедуру взаємовизнання, а також доповнення європейського резюме спеціальним додатком із переліком освоєних спеціальних професійних і ключових компетенцій [25, с. 59]. Альтернативою такого сертифіката може бути так зване Портфоліо. Його можна починати вести ще під час навчання в школі, продовжувати у ВНЗ і доповнювати вже будучи професіоналом своєї справи, при цьому безперервно працюючи над своїм професійним саморозвитком і фіксуючи свої досягнення у Портфоліо. Актуальність ключових компетенцій зумовлена й тими функціями, які вони виконують у життєдіяльності кожної людини. Це зокрема: формування у людини здібності навчатись і самонавчатись, забезпечення випускникам, майбутнім працівникам, більшої гнучкості у взаємовідносинах з працедавцями, тобто їх мобільності; закріплення репрезентативності, а, отже, зростаючої успішності (стійкості) в конкурентному середовищі існування.

Ці основні функції професійних компетенцій закріплюють за ними статус основи загальноосвітнього процесу на всіх рівнях системи неперервної освіти [3, с. 31]. Основна ідея компетентнісно зорієнтованого навчання – це ідея діяльнісного характеру змісту освіти.

***Суб'єктно-діяльнісний підхід.*** У галузевих стандартах вищої освіти України філологічного напряму в основному дотримано принципів суб'єктно-діяльнісного підходу, головна мета якого – навчити майбутніх фахівців того, що їм знадобиться у професійній діяльності. Їх основу складають такі моделі професійної діяльності майбутнього фахівця, що подається у вигляді системи виробничих функцій, типових завдань і

професійних умінь, необхідних для забезпечення виконання цих же функцій, особистості студента вищого навчального закладу, що представлена у вигляді системи здатностей випускника розв'язувати проблеми соціальної діяльності та вмінь, які відображають ці здатності, професійної підготовки фахівця, яка виражена у вигляді системи професійних умінь та системи відповідних їм змістових модулів [26, с. 82].

У зв'язку з цим перегляд змісту освіти, його оновлення повинні бути спрямовані сьогодні на якісно інший характер результатів навчання: підвищення функціональної й загальнокультурної компетентності майбутніх учителів філологічного профілю, формування пізнавальної самостійності майбутніх фахівців [29, с. 13].

Підготовка майбутнього вчителя-філолога повинна будуватися як система умов, змісту, форм, методів щодо забезпечення його професійного розвитку й саморозвитку. Необхідно, щоб сучасний вчитель філологічного профілю теоретично й практично був здатний аналізувати власні професійні можливості й на цій основі визначати програму власного подальшого фахового зростання на будь-якому етапі своєї діяльності. Цей підхід до формування навчальних планів і програм націлений на міждисциплінарний синтез, основою якого виступає професійна діяльність спеціаліста, її окремі види, формування якої являється головною метою всіх дисциплін спеціальності (з урахуванням специфіки кожної з них). У його основі лежать такі положення: єдність методології викладання всіх дисциплін, застосування інноваційних технологій навчання, що дозволяють перейти від пасивних методів навчання до активних, в основі яких лежить власна творча, активна, креативна пізнавальна діяльність студентів, розширення самостійності студентів у поєднанні з посиленням вимог до формування ключових компетентностей спеціалістів.

Основна ідея створеної Н. Кузьміною теорії вдосконалення професійно-педагогічної діяльності полягає у тому, що випускник ВНЗ повинен прагнути до самовдосконалення. Отже, до завдань педагогічної освіти входить формування ***акмеологічного підходу*** до творчої діяльності, прагнення до професіоналізму [23, с. 121].

До питань розвитку професіоналізму спрямовано акмеологічне знання (С. Вітвицька, Н. Кузьміна, А. Деркач, В. Максимова та ін.), яке розглядає предмети, явища, процеси в єдності особистісного й суб'єктно-діяльнісного розвитку, а також способи досягнення професійної майстерності на основі реалізації творчого потенціалу особистості.

Особистість в акмеології розглядають не в статичному, а у функціональному стані. Тож акмеологічний підхід спрямовано на усвідомлення майбутнім учителем-філологом усього комплексу проблем професійно-педагогічної діяльності, на основі чого відбувається пошук розв'язання проблем професійного становлення. Згідно з цим підходом головне для майбутнього викладача – це довга й кропітка робота з удосконалення не тільки своєї майбутньої професійної діяльності, а й самого себе [9, с. 65].

Акмеологічний підхід передбачає застосування методів самовідчуття, самоспостереження, самопізнання, самооцінки, самоаналізу, саморефлексії, що допомагає майбутньому викладачу визначити свої акмеологічні пріоритети. Акмеологічний вибір дає змогу майбутньому діячу освіти конкретизувати своє професійно-педагогічне кредо і таким чином удосконалювати складові професійної підготовки.

На нашу думку, серед сучасних організаційних моделей навчальних закладів найпоширенішими мають бути ті, що орієнтують заклад освіти на розвиток, інноваційну діяльність, наприклад: організаційно-освітні моделі, управлінські моделі М. Поташніка [30], [18], [11].

Акмеологічний підхід на сьогодні є одним із прогресивних і перспективних для сучасної школи. Як зазначає О. Варфоломеєва, на сучасному етапі мова йде про акмеологічну модель професійного становлення фахівця. Вона проявляється на психологічному, індивідуально-соціальному, герменевтичному, символічному, екзистенціальному рівнях [5].

Г. Даниловою розроблено акмеологічну професійну модель педагога, яка складається з чотирьох компонентів: компетентності, особистісної орієнтації, морально-духовної культури, акмеологічної професійної позиції [12, с. 82].

Сучасна криза освіти – це криза суспільства і як наслідок криза навчальних закладів. Логіка розвитку системи освіти передбачає орієнтацію на нові цільові установки і реалії, які визначають життя навчальних закладів. Вирішити кризу сучасної системи освіти можна лише шляхом її модернізації, послідовної реалізації культурологічної орієнтованої концепції, розглядаючи не окремо початкову, середню, середню спеціальну, вищу та післядипломну освіту, а систему в цілому, як цілісне безперервне явище [24].

Акмеологічний підхід до змісту освіти, технологій навчання й виховання змінює якість освіти, тому що в усіх суб'єктів освіти систематизуючими стають пізнавальні мотиви, навчання стає внутрішньою потребою, а творче переосмислення дійсності стає провідним. Необхідність акмеологічного підходу в навчально-виховному й управлінському процесі очевидна, оскільки суспільство очікує від вищої школи, що її випускники будуть комунікабельними, креативними, самостійно мислячими особистостями, які прагнуть до успіху й уміють самостійно будувати індивідуальну траєкторію розвитку. Акмеологічні прийоми пропонують практичне рішення питання особистісного та професійного успіху. Пошук

оптимальних, найбільш ефективних способів, що впливають на якість освіти, розширюється. Створюються нові педагогічні технології, актуалізуються вже відомі, оскільки все більш явною стає неспроможність традиційної освітньої системи відповідати новим соціокультурним та економічним умовам.

***Креативний підхід.*** Креативний підхід у процесі вивчення філологічних дисциплін випливає із її загальної стратегії. Цією стратегією є спілкування. Мова розглядається як засіб спілкування й вивчається через особисту діяльність студентів. Типовими завданнями під час занять є пошуково-креативні: заповнення інформаційних прогалин, рольові ігри, вирішення проблем тощо.

Креативність, здатність творити – характерні риси більшості студентів. Це дано їм природою, цьому їх навчали батьки та школа. У ВНЗ навчання креативності триває. У цьому процесі розрізняють кілька етапів: розуміння, застосування, аналіз, синтез.

Модель креативної особистості майбутнього педагога-філолога передусім має бути представлена набором особистісних рис: відповідальність, загальна ерудиція, потреба в новій інформації, нестандартність вирішення професійних завдань, здатність до рефлексії й саморозвитку, культура мови, володіння новими інформаційними і комп'ютерними технологіями, гнучкість розуму, креативність мислення. Креативна особистість − це особистість, що здатна генерувати нові ідеї, впроваджувати в педагогічний процес нові підходи й технології.

Механізмом формування креативної особистості майбутніх педагогів є освітня ситуація як комплексний прогноз її розвитку в процесі оволодіння необхідними знаннями, уміннями і рисами особистості, необхідними для оптимального вирішення педагогічних проблем.

Узагальненим предметом прогнозування розвитку креативності особистості майбутнього педагога філологічного профілю є перспективи розвитку освітньої ситуації: потреби, умови, тенденції, виникнення нових обставин, нових знань і способів їх здобуття, структура й функції, імовірність та терміни, шляхи оптимізації й напрями вдосконалення педагогічної освіти, необхідні для цього ресурси.

Креативний підхід створює умови для активізації природних сил, творчої основи особистості студента. Розвиток креативних здібностей можливий у процесі використання методики й технології, що дають змогу кожному студентові перебувати в ситуації активного діяча, суб'єкта педагогічного процесу, творця авторського проекту. Цей підхід стимулює професійний розвиток і саморозкриття особистісного креативного потенціалу майбутнього вчителя, активізує сприйняття, міркування, осмислення, систематизацію й узагальнення досліджуваних знань, що стимулює активність думки й потребу в нових знаннях. Під час занять майбутні педагоги здобувають досвід творчої діяльності, особистісний зміст засвоюваних знань і самостійність професійних дій. Фундаментальність і міждисциплінарність знань, дієвість позиції студентів у навчальному процесі, креативність і проблемність у структуруванні педагогічного процесу, особистісне самовираження й самоствердження під час педагогічної підготовки позитивно впливають на їх професійне зростання і формування креативної особистості.

Важливим в обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності навчання майбутніх педагогів-філологів є ***технологічний підхід*** на основі застосування сучасних технологій навчання та інформаційних технологій.

Як вагомі чинники, які впливають на якість педагогічної освіти та сприяють інноваційності процесу навчання у ВНЗ, реалізації їх в навчальній роботі положень і принципів Болонської декларації, А. Чміль, Л. Ляхоцька, В. Розмариця серед низки умов визначають і такі:

- реалізацію діяльнісного (контекстного) підходу до змісту та організації навчання, в якому пізнавальна діяльність трансформується у професійну і соціально ціннісну; розвиваються та вдосконалюються професійні знання, вміння й навички слухачів одночасно на методологічному, теоретичному, методичному та технологічному рівнях [16, с.41];
- активне використання інтерактивних методів і прийомів та сучасних видів і форм навчання, таких, як лекції, тематичні дискусії, тренінги, імітаційні ігри, творчий захист авторських і групових моделей, програм проектів тощо [16, с.41];
- сучасне інформаційно-технологічне забезпечення навчання тощо.

Упровадження технологічного підходу є природним еволюційним процесом для системи утворення технологічної цивілізації. Слід зазначити, що технологічний підхід до освіти дозволяє упроваджувати концепцію безперервної освіти.

Науковець Л. Набока висловлює думку, що під час організації навчання майбутніх фахівців філологічного профілю необхідно більше використовувати дослідні, практичні дії, "круглі столи", дискусії, самостійні форми пошуково-дослідної, проектної роботи; колективні форми (робота в групах, проектних колективах і т.п.) .

Вчені Л. Даниленко, В. Паламарчук зробили висновок, що "чим вищий рівень професійної компетентності майбутнього фахівця, тим більшою має бути частка інтерактивних форм і методів роботи з ним у навчальному плані" [10, с. 16-22.].

Ще одним вагомим показником реалізації сучасних підходів до навчання, повноцінної підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах сучасного інформаційного суспільства є використання засобів інформаційних технологій у навчанні майбутніх фахівців філологічного профілю, насамперед – використання інформаційних, комп'ютерних, Інтернет-технологій, E-mail, мультимедіа і використання активів ресурсного ІКТ-центру [8, с. 2]; [21, с. 27]; [22, с. 200-203].

Застосування засобів інформаційних технологій надає низку переваг процесу навчання в системі педагогічної освіти і, на нашу думку, сприяє:

- змістовному інформаційному насиченню процесу навчання;
- підвищенню рівня засвоєння навчальної інформації (за допомогою поєднання зорового та слухового сприйняття) [15, с. 15];
- урізноманітненню форм презентування інформації, а також видів пізнавальних завдань тощо;
- активізації навчальної діяльності слухачів, посиленню їх ролі як суб'єктів навчального процесу (використання інформаційних технологій збільшує варіативність способів та видів діяльності майбутніх педагогічних працівників), а отже, – і розвитку їхнього пізнавального інтересу та рівня компетентності, і, що вважаємо не менш важливим, – виникненню у них бажання зробити процес викладання предмета більш цікавим, унаочненим, змістовним, активним, інакше кажучи, більш ефективним і якісним на основі застосування засобів інформаційних технологій у власній майбутній педагогічній діяльності;
- індивідуалізації та диференціації процесу навчання (за рахунок адаптації темпу подання навчальної інформації, своєчасності її представлення, доцільного її дозування; інтенсифікації, за потреби, спілкування учасників навчально-виховного процесу, створення можливості індивідуалізувати вид навчальної діяльності тощо), використанню основних і допоміжних навчальних впливів;
- забезпеченню можливості "занурення" майбутнього педагога в уявний світ, у певні ситуації, усвідомленню можливостей навчального моделювання;
- розкриттю творчого потенціалу майбутнього викладача будь-якого профілю.

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій є одним із основних напрямів розвитку вищої професійної освіти, якій належить особлива роль у розробці й упровадженні інформаційних технологій внаслідок того, що вона готує інтелектуальні кадри для інформаційного суспільства, а також має в своєму розпорядженні високий науково-педагогічний потенціал, покликаний розробляти нові інформаційні технології. Вищі навчальні заклади, з одного боку, є споживачем інформаційних технологій, а з іншого, їх активним творцем і провідником у всіх сферах діяльності. Рівень розвитку інформаційних технологій у ВНЗ є одним із найважливіших критеріїв якості підготовки фахівців.

Вважаємо, що процес підвищення фахової кваліфікації майбутніх учителів із застосуванням інформаційних технологій буде успішнішим за умови реалізації (зазначеного вище) особистісно орієнтованого, діяльнісного, акмеологічного і креативного підходів.

Оскільки студенти мають безпосереднє відношення до культури країни, мова якої вивчається, то соціокультурний підхід у нашому дослідженні є досить вагомим.

***Соціокультурний підхід.*** У педагогічній літературі з досліджуваної проблеми зустрічаються поняття соціокультурного та міжкультурного підходів. А. Попсуй зазначає, що між соціокультурним і міжкультурним підходами до навчання є певні тотожності та відмінності. Засадами для обох підходів є вивчення культури країни, мови якої навчають. Іноземна мова, як усяка мовна система, є суспільно-історичним продуктом, у якому знаходить висвітлення історія народу, його культура, система соціальних відносин, звичаїв і традицій. Мова існує, живе і розвивається в суспільній свідомості під впливом історичних і соціальних змін, що і дозволяє їй виступати засобом виховання. За визначенням В. Гумбольдта, мова – це душа нації, у ній відбитий весь її «національний характер». Як соціально-історичний продукт мова тим самим здійснює зв'язок між різними поколіннями, для яких ця мова є рідною.

Соціокультурний підхід передбачає також знання і власної культури, однак у самому понятті «соціокультурний» це не відображено. Соціокультурний підхід передбачає знання реалій, загальних для всього народу – носія мови – та знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається. В межах міжкультурного підходу діє положення про те, що різні структурно споріднені або схожі культури взаємодіють [27, с. 30 – 35]. Соціокультурний підхід передбачає вивчення мови крізь призму народознавства і створеної оригінальної і яскравої культури, що збагачує загальнолюдську культуру, поєднання й переробка вивчених з інших предметів відомостей про світ в особистісний погляд на життя, своє місце в ньому, в переконання. Застосування соціокультурного підходу впливає на розвиток соціокультурної компетентності майбутнього вчителя філологічного профілю. Розвиток цієї компетентності особливо необхідний для повноцінного розвитку професійних якостей філолога.

Нині соціокультурний підхід – теорія і методологія соціокультурного відтворення (репродукції), що акцентує увагу на єдності культури та соціальності, базується на наукових досягненнях культурології, педагогіки, етнографії, соціології, історичної і психологічної антропології, теорії соціальних комунікацій тощо. Соціокультурний підхід сконцентрований перш за все на стратегічних соціальних цілях історичного відтворення суспільства з його національною культурною специфікою і системних характеристиках культурно-ціннісних комплексів (як традиційних, так і нових) соціальної адекватності й культурної компетентності нових членів цього суспільства. Його використання забезпечує багатофакторний підхід до вивчення соціокультурного середовища (простору), механізмів зв'язку "соціальної" і "культурної" систем.

Спорідненим із соціокультурним підходом є плюрилінвальний підхід. Вони мають деяку схожість та відмінності.

***Плюрилінгвальний підхід.*** В останні роки зросло значення поняття "плюрилінгвізм" у межах підходу до навчання мов у окремому суспільстві. Плюрилінгвізм відрізняється від мультилінгвізму, що є знанням певної кількості мов або співіснуванням різних мов у окремому суспільстві. Мультилінгвізм може бути досягнутий шляхом простої диверсифікації (урізноманітнення) мов, що пропонуються для вивчення, в окремій освітній системі, або шляхом заохочення студентів вивчати більш ніж одну іноземну мову, або ж через послаблення домінуючої ролі англійської мови як засобу міжнародного спілкування. На відміну від цього плюрилінгвальний підхід припускає той факт, що у процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах від рівня побутового мовлення до мови спільноти у широкому сенсі й далі до мов інших народів (під час навчання у школі, коледжі чи ВНЗ, або ж при безпосередньому оволодінні в Україні), студент не сприймає ці мови у вигляді чітко розмежованих розумових блоків, проте у них формується комунікативна компетенція, всередині якої усі мовні знання і досвід є складниками, та в якій мови переплітаються і взаємодіють.

З позицій такої перспективи мета навчання мови докорінно змінюється. Ще недавно вона трактувалась як просте досягнення "майстерності" у спілкуванні однією, двома або навіть трьома мовами, кожна, з яких розглядалась ізольовано, з "ідеальним носієм мови" в ролі однозначного зразка.

Замість цього сформульована нова мета – розвивати лінгвістичний репертуар, у якому присутні усі мовні здібності. При цьому передбачається, звичайно, що мови, які пропонуються для вивчення в освітніх установах, повинні бути урізноманітненні, а студентам слід надавати більше можливостей для розвитку їх плюрилінгвальної компетенції. Більше того, визнавши, що вивчення мови – це завдання упродовж усього життя, центрального значення набуває розвиток мотивації, умінь та впевненості молодих людей при контакті з новим мовним досвідом у їх позанавчальному житті. Звичайно, відповідальність освітніх органів влади, екзаменаційних структур та викладачів не може полягати, яким би важливим це не було, просто у досягненні певного рівня володіння окремою мовою в окремий період часу.

Повне втілення такої парадигматичної зміни вже розроблене і почало діяти. Останні зміни у мовній програмі були зроблені з метою озброєння усіх членів процесу навчання мов засобами для запровадження плюрилінгвізму. Зокрема, Європейський Мовний Портфель (ЄМП) пропонує рамки для опису та формального визнання процесу вивчення мови і міжкультурного найрізноманітнішого досвіду. З цією метою пропонується шкала вимірювання рівнів володіння певною мовою, компонентний склад процесу використання мови та мовних компетенцій, що полегшить на практиці уточнення цілей навчання та опису різного роду досягнень згідно з різноманітними потребами, характерами та здібностями тих, хто вивчає мову.

Плюрикультурна компетенція визначає здатність людини користуватися мовами в комунікативних цілях у міжкультурному спілкуванні, за умови володіння кількома мовами на різних рівнях і досвідом декількох культур. Концепція плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенції базується на трьох положеннях: 1) усі мови, які доступні людині, незалежно від рівня володіння, існують як нероздільна єдність; 2) окремі й різні компетенції спілкування, розвинуті в різних мовах, якими володіє людина, не розглядаються як окремі набори, а виступають невід'ємними гармонійними складниками лінгвістичного репертуару єдиної плюрилінгвальної й плюрикультурної компетенції, в якій присутні усі мовні здібності; 3) плюрикультурний характер вважається пріоритетною ознакою загальної комунікативної компетенції [17, с. 168]:

Отже, безперервна освіта вчителя філологічного профілю (зміст, форми і методи навчання) мають ґрунтуватися на згаданих вище підходах, це у свою чергу, забезпечить якісне виконання суспільної потреби в компетентній творчій особистості, сприятиме подоланню прірви між освітою студента, рівнем його розвитку і вимогами життя. В основу процесу дослідження педагогічних умов та створення методики професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю нами покладені гуманістичний, особистісно орієнтований, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, акмеологічний, креативний, технологічний, соціокультурний і плюрилінгвальний підходи, які можуть оптимізувати цей процес, зробити його більш ефективним і відповідним до потреб сучасного суспільства, що трансформується.

Гуманістичний підхід забезпечив створення педагогічних умов з урахуванням індивідуальності кожного студента у процесі професійного саморозвитку.

Особистісно орієнтований та суб'єктно-діяльнісний підходи реалізовувались у процесі оволодіння студентами змісту, форм та методів саморозвитку.

Акмеологічний та креативний підходи сприяли розвитку творчих здібностей майбутніх учителів філологічного профілю.

Технологічний підхід сприяв адаптуванню майбутніх філологів до потреби використовувати сучасні інформаційні технології.

Соціокультурний та плюрилінгвальний підходи забезпечували підготовку майбутніх філологів до комунікативної діяльності у соціокультурному та плюрилінгвальному середовищі.

Компетентнісний підхід був спрямований на створення умов щодо оволодіння професійною компетентністю та компетентністю саморозвитку.

## Література

1. Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики / Д. А. Белухин – М.: Воронеж, 1996. –С. 15-16.
2. Бех І Д. Особистісно-зорієнтоване виховання / І. Д. Бех – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Благов М. Б. Формирование готовности студентов к использованию информационных технологий в педагогической деятельности: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. / М. Б. Благов – Саратов, 2004. – 152 с.
4. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
5. Варфоломеева О. В. Акме психотерапевта. Концепция профессионального развития: монографія / О. В. Варфоломеева. – М.: Дом МПА – Пресс, 2003. – 223 с.
6. Васянович Г. П. Педагогічна етика. Навчально-методичний посібник / Г. П. Васянович. – Львів: "Норма", 2005. – 344 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад і голов. ред. В. Г. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2004.–1440с.
8. Вовковінська Н. В. Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / Н. В. Вовковінська / за ред. В. М. Мадзігона, Ю. О. Дорошенка. – К.: Педагогічна думка, 2003. – 272 с.
9. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя [теоретичний та методичний аспекти] / В. М. Гриньова – Харків : Основа, 1998. – 100 с.
10. Даниленко Л. Зміст післядипломної освіти в інноваційному полі перетворень / Л. Даниленко, В. Паламарчук // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – №1. – С.16-22.
11. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : [монографія] / Л. І. Даниленко. – 2-е видання. – К.: Логос, 2002. – 140 с.
12. Данилова Г. Акмеологічна модель педагога / Г. Данилова // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – Число 3-4. – С. 82.
13. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К., 1994. – 62 с.
14. Державний стандарт базової і повної середньої освіти //Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. - № 1-2. – С.5-60.
15. Дубравська Д. М. Основи психології: навч. посібник / Д. М. Дубравська. – Львів: Світ, 2001.–280 с.
16. Эпиштейн М. Метод проектов в школе XX веке / М. Эпиштейн // Відкритий урок. – 2004. – № 5-6. – С.21.
17. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [наук. ред укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
18. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: [монографія] / Л.М.Карамушка. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
19. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. / В. В. Краевский, А. В. Хуторской – 2003. – № 2. С. 3–10.
20. Кремень В. Г. Національна освіта як соціокультурне явище // Учитель. / В. Г. Кремень –1988. –№2. – С. 10-17.
21. Кубрак С. В. Використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю: Навчально-методичний посібник / С. В. Кубрак. –Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 96 с.
22. Кубрак С. В. Саморозвиток професійної компетентності майбутнього вчителя у ВНЗ. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки: Збірник. / С. В. Кубрак – Ніжин, 2009. – №3. – С.200-203.
23. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. / Н. В. Кузьмина. – СПб., 2000. – 186 с.
24. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [Монографія] /За ред. І. А. Зазюна/. – Київ: Видавництво "Віпол", 2000. – 636 с.
25. Олейникова О. Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения: Копенгагенский процесс / О. Н. Олейникова – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2004. – 70 с.
26. Петренко В. Л. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти. / В. Л. Петренко Додаток 1 до наказу МОН України від 31.07.98 №285 зі змінами та доповненнями, введеними розпорядженнями МОН України від 05.03.2001 №28 // Інформаційний вісник. – 2003. – № 10. – 82 с.

27. Попсуй А. Здатність жити, навчатись і діяти: до питання визначення дефініції міжкультурного підходу у шкільній системі навчання іноземних мов / А. Попсуй // Іноземні мови: Методологія та пріоритети. – Київ: «Педагогічна пресса», 2002. - С. 30-35.
28. Соколова І. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту / І. Соколова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2004. – Випуск 1. – С. 8–16.
29. Тетюнина Е. Д. Научно-теоретическая компетенсность учителя и ее влияние на характер результатов обучения: Дис. к.пед. н. 13.00.04 / Е. Д. Тетюнина – Санкт-Петерб. гос. ун-т пед. маст. – СПб., 1999. – 224 с.
30. Управление современной школой (В вопросах и ответах) / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М. : Новая школа, 1997. – 352 с.

## References

1. Beluhin D. A. Osnovy lichnostno-orientirovannoj pedagogiki / D. A. Beluhin – M.: Voronezh, 1996. –S. 15-16.
2. Bekh I D. Osobystisno-zoriientovane vykhovannia / I. D. Bekh. – K.: IZMN, 1998. – 204 s.
3. Blagov M. B. Formirovanie gotovnosti studentov k ispol'zovaniyu informacionnyh tekhnologij v pedagogicheskoj deyatel'nosti: Dis. kand. ped. nauk: 13.00.01. / M. B. Blagov – Saratov, 2004. – 152 s.
4. Bolotov V. A. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme / V. A. Bolotov, V. V. Serikov // Pedagogika. – 2003. – № 10. – S. 8–14.
5. Varfolomeeva O. V. Akme psihoterapevta. Koncepciya professional'nogo razvitiya: monografiya / O. V. Varfolomeeva. – M.: Dom MPA – Press, 2003. – 223 s.
6. Vasianovych H.P. Pedahohichna etyka. Navchalno-metodychnyi posibnyk / H.P.Vasianovych.– Lviv: “Norma”, 2005.- 344 s.
7. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / [uklad i holov. red. V. H. Busel]. – K.; Irpin: VTF “Perun”, 2004.–1440s.
8. Vovkovinska N. V. Informatyzatsiia serednoi osvity: prohramni zasoby, tekhnolohii, dosvid, perspektyvy / N. V. Vovkovinska / za red. V. M. Madzihona, Yu. O. Doroshenka. – K.: Pedahohichna dumka, 2003. – 272 s.
9. Hrynova V. M. Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia [teoretychnyi ta metodychnyi aspekty] / V. M. Hrynova – Kharkiv : Osnova, 1998. – 100 s.
10. Danylenko L. Zmist pisliadyplomnoi osvity v innovatsiinomu poli peretvoren / L. Danylenko, V. Palamarchuk // Pisliadyplomna osvita v Ukraini. – 2008. – #1. – S.16-22.
11. Danylenko L. I. Modernizatsiia zmistu, form ta metodiv upravlinskoi diialnosti dyrektora zahalnoosvitnoi shkoly : [monohrafiia] / L. I. Danylenko. – 2-e vydannia. – K.: Lohos, 2002. – 140 s.
12. Danylova H. Akmeolohichna model pedahoha / H. Danylova // Osvita i upravlinnia. – 2005. – T. 8. – Chyslo 3-4. – S. 82.
13. Derzhavna natsionalna prohrama “Osvita” (Ukraina XXI stolittia). – K., 1994. – 62 s.
14. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi serednoi osvity //Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. – 2004. - # 1-2. – S.5-60.
15. Dubravska D. M. Osnovy psykholohii: navch. posibnyk / D. M. Dubravska. – Lviv: Svit, 2001.–280 s.
16. Ehpishtejn M. Metod proektov v shkole XX veke / M. Ehpishtejn // Vidkritij urok. – 2004. – № 5-6. – S.21.
17. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [nauk. red ukr. vydannia d-r ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolaieva]. – K.: Lenvit, 2003. – 273 s.
18. Karamushka L. M. Psykholohiia upravlinnia zakladamy serednoi osvity: [monohrafiia] / L.M.Karamushka. – K.: Nika-Tsentr, 2000. – 332 s.
19. Kraevskij V. V. Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatel'nyh standartah // Pedagogika. / V. V. Kraevskij, A. V. Hutorskoj – 2003. – № 2. S. 3–10.
20. Kremen V. H. Natsionalna osvita yak sotsiokulturne yavyshche // Uchytel. / V. H. Kremen –1988. –#2. – S. 10-17.
21. Kubrak S. V. Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u profesiinomu samorozvytku maibutnoho vchytelia filolohichnoho profiliu: Navchalno-metodychnyi posibnyk / S.V.Kubrak.– Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I.Franka, 2011.– 96 s.
22. Kubrak S. V. Samorozvytok profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia u VNZ. Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky: Zbirnyk. / S. V. Kubrak – Nizhyn, 2009. – #3. – S.200-203.
23. Kuz'mina N. V. Predmet akmeologii. / N. V. Kuz'mina. – SPb., 2000. – 186 s.
24. Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy: [Monohrafiia] /Za red. I. A. Zaziuna/. – Kyiv: Vydavnytstvo “Vipol”, 2000. – 636 s.
25. Olejnikova O. N. Evropejskoe sotrudnichestvo v oblasti professional'nogo obrazovaniya i obucheniya: Kopengagenskij process / O. N. Olejnikova – M.: Centr izucheniya problem professional'nogo obrazovaniya, 2004. – 70 s.
26. Petrenko V. L. Kompleks normatyvnykh dokumentiv dlia rozroblennia skladovykh systemy standartiv vyshchoi osvity. / V. L. Petrenko Dodatok 1 do nakazu MON Ukrainy vid 31.07.98 #285 zi zminamy ta dopovnenniamy, vvedenymy rozporiadzhenniamy MON Ukrainy vid 05.03.2001 #28 // Informatsiinyi visnyk. – 2003. – # 10. – 82 s.
27. Popsui A. Zdatnist zhyty, navchatys i diiaty: do pytannia vyznachennia definitsii mizhkulturnoho pidkhodu u shkilnii systemi navchannia inozemnykh mov / A. Popsui // Inozemni movy: Metodolohiia ta priorytety. – Kyiv: «Pedahohichna pressa», 2002. - C. 30-35.
28. Sokolova I. Profesiina kompetentnist vchytelia: problema struktury ta zmistu / I. Sokolova // Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka: Naukovo-metodychnyi zhurnal. – 2004. – Vypusk 1. – S. 8–16.
29. Tetyunina E. D. Nauchno-teoreticheskaya kompetensnost' uchitelya i ee vliyanie na harakter rezul'tatov obucheniya: Dis. k.ped. n. 13.00.04 / E. D. Tetyunina – Sankt-Peterb. gos. un-t ped. mast. – SPb., 1999. – 224 s.
30. Upravlenie sovremennoj shkoloj (V voprosah i otvetah) / M. M. Potashnik, A. M. Moiseev. – M. : Novaya shkola, 1997. – 352 s.

**УДК 37.811.027:378**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-148-153**

# ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**В. А. Тимкова**

**orcid.org/0000-0002-3852-6847**

**Н. А. Лебедєва**

**orcid.org/0000-0001-6821-5559**

*У статті розглянуто особливості формування іншомовної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей у контексті професійної комунікації. Сучасні вимоги до володіння фахівцем іноземною мовою потребує вдосконалення системи іншомовної підготовки: розробки нових методів і форм навчання, пошуку технологій організації навчального процесу, що відповідають сучасним вимогам. Значущим, у контексті нашого дослідження, є процес навчання з використанням таких технологій, що допомагають змінити характер ролей викладача та студента, які стають рівновідповідальними за кінцевий результат освіти. Для цього в навчальний процес вводять елементи науково-дослідницької роботи, та підкріплюють спрямуванням викладачем самостійної роботи студентів. Володіючи великим освітнім потенціалом, навчальний предмет «Іноземна мова» у вищій школі, окрім вирішення завдань розвитку особистості, є ресурсом систематичного поповнення професійних знань, формування і розвитку комунікативних умінь та навичок. Потреба у використанні компетентнісного підходу також викликана уточненням мети і результату підготовки в технічному вузі як умови підвищення якості професійного навчання. Іноземна мова є обов'язковою дисципліною освітньої програми та повинна реалізовуватися із застосуванням як традиційних, так і інформаційних технологій освітнього процесу. Необхідність цілісного дослідження системи навчання іншомовного професійного спілкування в технічному ЗВО вимагає принципово іншого підходу – комунікативного. Фундаментальне значення дослідження системи навчання іншомовного професійного спілкування в технічному ЗВО дозволяє поглибити розуміння основ навчання іншомовного спілкування загалом та професійного безпосередньо. Прикладне значення дослідження полягає в використанні при підготовці курсів з теорії та практики іншомовного професійного спілкування, методології та методики її вивчення, спецкурсів з підготовки професійних перекладачів, а також у професійній діяльності майбутнього випускника технічного ЗВО, що пов'язана з міжнародною практикою або стажуванням.*

***Ключові слова:*** *професійна комунікація, технологія, організація, навчальний процес, іншомовна компетентність.*

# FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AS A PART OF PROFESSIONAL COMMUNICATION BY TRAINING STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

**V. Tymkova, N. Lebedieva**

*The article deals with the peculiarities of formation of foreign language competence among future specialists of technical specialties in the context of professional communication. Modern requirements for mastering a foreign language specialist require the improvement of the foreign language training system: the development of new methods and forms of training, the search for technologies for the organization of the educational process that meet modern requirements.*

*Significantly, in the context of our study, there is a learning process using such technologies that help change the role of the teacher and student who become equally responsible for the end result of education. To do this, the educational process introduces the elements of research work, and reinforce the direction of the teacher of independent work of students.*

*Foreign language is a compulsory discipline of an educational program and should be implemented with the use of both traditional and informational technologies in the educational process.*

***Key words****: professional communication, technology, organization, educational process, foreign language competence.*

Having a great educational potential, the subject «Foreign language» in higher education, in addition to solving the problems of personality development, is a resource for systematic replenishment of professional knowledge, the formation and development of communicative skills and abilities.

The need to use a competent approach is also due to the clarification of the purpose and outcome of training at technical higher education establishments as a condition for improving the quality of professional training.

The problem of the level of a foreign language knowledge became especially relevant in the second half of the XX century in connection with the expansion of international cooperation and the formation of the concept «Europe without Borders», in which great attention was paid to the dissemination and study of foreign languages in

**© В. А. Тимкова, Н. А. Лебедєва**

the world. Since the 1970s, the Council of Cultural Cooperation under the Council of Europe conducted intensive work to substantiate the model of foreign-language communicative competence and develop on its basis threshold levels of foreign language proficiency. This work ended with the adoption of a document entitled «Modern Languages: Study, Teaching, Evaluation. European competence in foreign language proficiency «(Strasbourg, 1996). This paper discusses the parameters and criteria for assessing levels of language proficiency and communicative competence as a learning goal, as well as ways to evaluate it using test technology.

In Ukraine, these trends have led to the development of new concepts for the development of higher education. At the forefront there is the development of basic competencies required by a specialist in any field for adequate adaptation to the conditions of the modern world.

The basic conceptual positions and ideas of using the competence approach in the process of professional training of future specialists are disclosed in the works: V. Baidenko, E. Bondarevska, Yu.Vardanyan, A.Verbitsky, N. Dondokova, E. Zier, I.Zymnaya, A.Markova.

The questions of formation of communicative, intercultural, and linguistic competences are disclosed in scientific researches by V. Aitov, A. Andrienko, I. Bim, D. Bulatov, N. Galskov, M.Evdokimova, A. Krupchenko, R.Milrud, E.Porshneva, F.Ratner, T. Serova.

**The purpose of the research**. The necessity of forming a foreign language competence of future specialists of technical specialties requires improvement of the system of their foreign language training: the development of new methods and forms of training, the search for technologies of educational process organization that meet the modern requirements.

Significantly, in the context of our study, there is a learning process using such technologies that help change the role of the teacher and student who become equally responsible for the end result of education. To do this, the educational process introduces the elements of research work, and reinforce the direction of the teacher of independent work of students. Foreign language is a compulsory discipline of an educational program and should be implemented with the use of both traditional and informational technologies in the educational process.

The need for a holistic study of the system of teaching foreign-language professional communication in the technical higher education establishments requires a fundamentally different approach – communicative. The fundamental significance of the study of the system of teaching foreign-language professional communication in the technical higher education establishments allows to deepen understanding of the basics of teaching foreign language communication in general and professionalism directly. The applied value of the study is to use in the preparation of courses on the theory and practice of foreign language professional communication, methodology and methods of its study, special courses on the training of professional translators, as well as in the professional activities of a future graduate of technical higher education establishments, which is associated with international practice or internship.

Communicative language teaching is an approach aimed at forming semantic perceptions and understanding of a foreign language among students, as well as mastery of linguistic material for building linguistic expressions. The communicative approach in teaching foreign languages, first of all, is intended to teach students to freely orient themselves in a foreign language environment, as well as be able to respond adequately in different language situations [4, c. 22].

What exactly do we consider communicative approach? Learning conversation, lack of grammar in a course or lesson, in which the emphasis is on using open discussions?

The main goal of learning is the communicative competence of students. The meaning of this term will be clearer than the concept of grammatical competence. Grammatical competence is the ability to correctly build phrases and sentences, correctly use and coordinate times, is the knowledge of parts of the language and knowledge of how constructed sentences of different types. A student who has fully mastered all grammatical rules, is able to correctly construct sentences, can reveal difficulties in real communication in a foreign language, in true communication. That is, the student will experience a lack of communicative competence.

The communicative competence may include the following aspects:

- knowledge of how to use language for different purposes and functions;
- knowledge of how the language varies depending on one or another communicative situation and the participants in the situation themselves (for example, knowledge of the differences of the formal language from informal, oral from writing);
- ability to create, read and understand texts of different types and types (for example, stories, interviews, dialogue, reports);
- ability to maintain conversation even with limited lexical and grammatical base.

In the understanding of the learning process of foreign languages, there have been many changes in recent years, and the use of the communicative approach is, in particular, the result of a new understanding. By learning conversations and phrases by heart, correcting errors in oral or written form, constant control by the teacher reduces the possibility of wrong language [5, c. 16].

However, the communicative approach focuses primarily on the accuracy of language structures (although this aspect remains important), but on other parameters: interaction of participants in the process of communication; clarification and achievement of the general communicative goal; attempts to explain and express situations in different ways; expanding the competence of one participant in communication by communicating with other participants.

The teacher, when using the communicative approach, usually has the role of assistant, friend, counselor.

The focus is on group training. The tasks of the teacher and the students – will learn to work together, to move away from individualized training. Student learns to listen to interlocutors, to conduct discussions and discussions in a group, to work on projects together with other group members. The student focuses more on group members than on his teacher as a model [6, c. 15].

From the point of view of teaching foreign language professional communication students face the task of developing the skills of oral speech. With such a target instruction, the teacher faces difficulties in lexical filling of the student's language, since at the initial stage of teaching the student has a text material filled with the main vocabulary of wide use. Under the current target guidance, the essence of the relationship of a foreign language with the cycle of special disciplines and the cycle of disciplines of choice is to form such linguistic professional knowledge, insights and skills. They give students the opportunity to converse on certain professional topics, read with full understanding of the foreign authentic text, to be able to work with professional text, namely, to be able to compose academic letters (annotations, summaries, and abstracts). It in a single complex of the educational process will contribute not only to the formation of a foreign language professional com but also in the future (for the master and postgraduate level) will contribute to the productive work of the future researcher with foreign scientific literature in the chosen profession.

The basis of the system of training foreign language professional communication in the technical higher education establishments defines the principle of interdisciplinary coordination, which involves the harmonization of subjects of different disciplines in order to exclude their duplication and formation in the minds of the student holistic perception of the world.

The exercises and tasks used in the teaching of foreign languages by the communicative method are: projects, role plays, communication exercises, theatricals, discussions, etc. Development of communicative competence among students of technical higher education establishments can be presented in the following format.

Activation of communication skills is based on a certain technical text and involves several stages. To begin, students are offered some professional-oriented text for review or reading.

To test students' understanding of the content of the text, they need to convey the main content of the text in Ukrainian. For most students, this problem is causing some difficulties due to the poor lexical filling of the native language of students.

After completing the reading of the text, activation of the educational material in the form of a question-answer is conducted. It is preceded by a number of Speech Patterns exercises. These exercises include the following: agree or disagree, add sentences, start sentences (Begin sentences), give the definition (Give definition), and others. These types of exercises ensure the repetition of the linguistic material and contribute to the solution of semantic and conceptual (especially for technical specialties) tasks. When forming answers it is necessary to remind students that already in the question the answer is put. The student must learn to use the elements of the hints in each question in its entirety and correctly, and when constructing the answer, it is based on the fact that his answer is just a structurally restructured question.

For the successful completion of the first stage of activation, students can be invited to draw up a blueprint on the subject of the text read. The volume of the abstract plan should not exceed 10 sentences (henceforth it can be used as the basis for the future message).

The second, higher level of activation of the educational material is the presentation of students with reports and reports in English. The topics of the reports are chosen by students at will, additional sources of information can be any Web-sites. At the first stage of the work of this level of activation, the student uses a pre-composed plan of his presentation, which is a list of issues that the student should consider in the speech. The teacher draws the student's attention to the fact that the plan should not turn into a text readout. At the second stage of this level, the «No reading from the list» rule is introduced. The student prepares and pre-discusses with the teacher the main provisions (theses) of his speech. The presentation itself is conducted with minimal reliance on some text. Often, studios themselves offer such a form of work as a presentation at Power Point.

The third, final stage of the activation of the educational material of the topic is the participation of students in the mini-mini-shows, an approximate scenario which students propose and compile. Work with educational materials of this level is oriented on the development of students of creative engineering (economic – depending on the profile) thinking, ability to argue and defend their point of view on a number of very complex scientific and technical or scientific and economic issues, the ability to deny the opponent or refute his opinion, as well as the ability to listen patiently to the opponent and receive the necessary information from his statements and the

statements of other participants in the interview or meeting. The high educational efficiency of such an occupation is ensured by the presence of each participant in his personal role map defining his game position, area of interest and position on all the issues discussed.

To succeed in teaching communication skills by specialty, the role of the teacher, as well as the number of students in the group, becomes crucial. The most labor-intensive sections are corrective classes. When working on this method, the number of students in the group should not exceed 6-7 people. With an increase in the number of students in a training group of up to 10, the didactic effectiveness of the lesson is reduced by about twice.

One of the most significant factors influencing the success of foreign language competence formation in the process of teaching a foreign language is the organization of the material. Independent structuring of student material is very important, but in this case, the role and the teacher's help becomes indisputable. Combining linguistic material into blocks should be carefully thought about and implemented in accordance with the ultimate goal and objectives of the entire course, as well as the practical purpose of each lesson.

In our opinion, the proposed D. Lapp's scheme, can be continued as follows: Primary perception → Creating an imaginary image and encoding information → Decryption and reproduction.

We will briefly explain the above-mentioned provisions. As you know, all information in human memory is stored in encoded form, and it is in the process of its first perception that we create images that are memorized and encoded. All information that enters the brain becomes a nerve impulse that creates a certain image that remains in the long-term memory after 3-4-second concentration of attention on the desired object. Each image in the memory of a person has its «address» or «code» and for reproduction of information, it is only necessary to «name the address» correctly It is here, as a rule, that difficulties begin. Decryption and subsequent dissemination of information are the most difficult of aspects of memorization. It is necessary not only to «remember the correct address», but also to be able to remember it at the moment of necessity of one or another received and assimilated information. This is facilitated by the limiting concentration of attention, the correct organization of lexical material and repetition.

Such a diagram clearly illustrates the interaction of the listener and teacher in the learning process. The first four components of it relate more to the student. Undoubtedly, in the learning process, you can stimulate interest in the subject and increase motivation, as well as concentration and attention at the lesson. However, in this case, the leading role of the desire and goodwill of the one who is learning is evident. It is the functioning of this block of the scheme, which provides the implementation of the following three. It also relates to the student's blocks: perception, coding and decryption of information. Managing the whole process of remembering and reproducing information can be done precisely by the correct and most effective organization of lexical material, accompanied by an adequate system of exercises and thoughtful repetition of the material learnt.

As we have already mentioned, the correct organization and dosage play an important role in the process of mastering the new lexical material. The Miller's rule indicates that the short-term memory of a person acquires 7 + 2 units intended for memorization. However, based on the data of modern psychology and physiology, taking into account the current level of development of society, when constantly have to accept a large amount of information, and given the psychological characteristics of the contingent of students who are accustomed to the perception and processing of large volumes of oral and written information. It is possible to determine the volume at the same time as perceived and remembered as 12-15 units. Therefore, we believe that all vocabulary intended for learning should be organized into thematic blocks of 12-15 units (A. Leontiev, S. Garibyan, D. Lapp, A. Luria). This does not mean that you can only enter 12-15 words at a time, since, under the unit of memory, we understand not only a single word, but perhaps a whole word, or a modular phrase that includes several lexical units. Human memory learns the significance of what needs to be remembered, not its form; therefore, by organizing the material into broader semantic groups, one can increase the volume and quality of the learned material.

For example, it is also possible to group vocabulary depending on its affiliation with one or another semantic field, which, as the research shows, positively affects memorization and acquiring skills of correct use of it [2]. The grouping of vocabulary in accordance with the semantic fields is based on the theory of R. Klatska on semantic memory [2, p. 87]. He argues that semantic memory preserves everything that is necessary for the production of utterances in the process of unprepared speech: the words denoting their symbols, the rules of their use, synonyms and antonyms, associations that arise on this word. One can distinguish the semantic fields of the main parts of the language: the noun, the verb and the adjective [2, p. 94-96].

Thus, there is the possibility of constructing a technology for the formation of foreign-language competence on the basis of system relations between words: the introduction and consolidation of vocabulary by groups or blocks in which lexical units are related thematically, semantically, as well as synonymous and antonymic bonds.

One of the functions of higher education is communicative, the essence of which is to provide interaction between teachers and students in order to exchange thoughts, feelings, ideological and value positions. As noted by I. Zyazun, communication is connected with communication, the transfer of information from one person to

another. This is a «specific form of interaction of people in the process of cognitive-work activity through the use of language or other sign systems» [1, p. 132].

Communicative as a component of communication involves the creation of conditions for the exchange of opinions, views, statements of own positions and considerations, as well as compliance with the teachers during communication with students of the appropriate tact, style and manner of behavior that would contribute to the establishment of dialogical relationships.

At the young age, fundamentally new features of the communicative sphere are not formed, but the development of what was laid in the previous stages is developing. The peculiarities of the communicative sphere continue to influence the development of the individual, since the formation of self-identity, the development of self-awareness and professional self-determination, which are the major tumors of this age, are closely linked with the inclusion of the subject in the system of social relations (the educational environment of the higher education establishments). At the same time, successful adaptation and acquisition of a sense of self-identity by adding to professional activity, will provide conditions for the formation of a value relation to future professional activities [3].

The communicative actions of a person can be mastered independently and, at the time of admission, the student has a certain set of communicative skills. But these skills are not always effective. To master the ways of effective communicative interaction is possible only when found in a professional environment.

In its turn, the teaching staff of the higher educational institution is to create the necessary conditions for a fruitful dialogue with the students, appropriate for the organization of the educational process: lectures, seminars, discussions, trainings, public, group and individual forms of discussion of issues of interest to the student audience. This requires special attention to the readiness of teachers to participate in public discussions, collective discussions, questions and answers in the evening, professional clubs, public hearings on topical issues of professional development [3].

The humanization of the education system determines the main principle of interaction between the teacher and the student – the subject is subject relations based on the dialogue of the participants. Dialogue interaction dominates at all stages of the preparation of future agrarians, which makes it possible to create favorable conditions for the formation of value attitude to professional activity.

Modern teaching conditions in higher education establishments considerably extend the possibilities of interaction between a teacher and a student, due to the use of new and improved traditional methods of educational process. In any case, everyone has plenty of opportunities to realize their subjective activity, to demonstrate a position, to identify an attitude. Even a monologue in its essence, the lecture can be used to develop dialogically communicative interaction, subject to discussing the motivation to study the topic, addressing the experience of students, emphasizing the fact that students already know the provision of feedback opportunities.

The form of dialogically communicative interaction in classes is, in the main, a discussion. The effectiveness of the discussion is ensured by the turning point in the speeches, the realization of the rights of each on its own opinion, the orientation of the participants on the clarity and reasonableness of the argumentation. Trainings, as well as discussion, are interactive methods in education and upbringing. The advantage of the training is that there is a natural occurrence in the problem and favorable conditions for the practical solution of this issue are created.

Unfortunately, the course «Foreign Language» in a non-linguistic higher education establishments is not studied throughout the course of study, which becomes a problem for the creation of a «link» from a student to a postgraduate student, as opposed to linguistic institutions of higher education. But nevertheless, a special emphasis should be put on the communicative guiding discipline «Foreign Language», since foreign language lessons in technical higher education establishments should be aimed at forming a general cultural competence and orienting the student to mastering the language as a means of communication within the framework of his chosen specialty.

Designing a state educational standard for higher technical education based on the formation of competences involves the participation of employers designed to help the academic community in shaping a social order for a graduate who has a certain competence, including foreign language.

## Література

1. Андрющенко Т.К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.К.Андрющенко. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – 268 с.

2.Булычева С.Ф. Уровневая организация лексического материала для обучения чтению на начальном этапе в техническом вузе / С.Ф. Булычева // Квантитативные методы отбора учебного материала по иностранному языку для неязы-ковых вузов : сб. статей. Свердловск, 1990. С. 84–99.

3.Лебедєва Н.А. Комунікативна компетентність студентів-аграріїв у рамках формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності/ Н.А.Лебедєва // Традиції та інновації сучасної освіти в Україні : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 18-19 квітня 2013. Сімферополь : ДІАЙПІ, 2013. – 202 с.

4.Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. –№ 4. – С. 16.

5.Озёрская С.Н. Специфика организации иноязычной профессионально-коммуникативной практики: автореф. дис. канд. пед. наук. / С.Н.Озёрская. – Белгород, 2004. – 20 с.
6.Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М., 1991. – С. 22.

**References**

1. Andriushchenko T.K. Formuvannia tsinnisnoho stavlennia do vlasnoho zdorovia v ditei starshoho doshkilnoho viku : dys. kand. ped. nauk : 13.00.08 / T.K.Andriushchenko. – Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2007. – 268 s.
2.Bulycheva S.F. Urovnevaya organizaciya leksicheskogo materiala dlya obucheniya chteniyu na nachal'nom ehtape v tekhnicheskom vuze / S.F. Bulycheva // Kvantitativnye metody otbora uchebnogo materiala po inostrannomu yazyku dlya neyazy-kovyh vuzov : sb. statej. Sverdlovsk, 1990. S. 84–99.
3.Lebedieva N.A. Komunikatyvna kompetentnist studentiv-ahrariiv u ramkakh formuvannia tsinnisnoho stavlennia do maibutnoi profesiinoi diialnosti/ N.A.Lebedieva // Tradytsii ta innovatsii suchasnoi osvity v Ukraini : materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 18-19 kvitnia 2013. Simferopol : DIAIPI, 2013. – 202 s.
4.Mil'rud R.P., Maksimova I.R. Sovremennye konceptual'nye principy kommunikativnogo obucheniya IYA / R.P. Mil'rud, I.R. Maksimova // Inostrannye yazyki v shkole. – 2000. –№ 4. – S. 16.
5.Ozyorskaya S.N. Specifika organizacii inoyazychnoj professional'no-kommunikativnoj praktiki: avtoref. dis. kand. ped. nauk. / S.N.Ozyorskaya. – Belgorod, 2004. – 20 s.
6.Passov E.I. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu / E.I. Passov. – M., 1991. – S. 22.

**УДК 378.14/07**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-153-157**

# ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН У ЗВО АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

**С. М. Лутковська**

*У статті розглянуто основні принципи розвитку інноваційної діяльності на прикладі викладання науково-природничих дисциплін для студентів ЗВО аграрного профілю. Висвітлено основні види інноваційної педагогічної діяльності, їхню характеристику та вплив на освітній рівень бакалаврів аграрного вузу. Представлено основні результати застосування інноваційних педагогічних технологій та приклади викладання науково-природничих дисциплін студентам аграрного напряму з використанням інноватики.*

***Ключові слова**: інноватика, інноваційна освіта, інноваційні педагогічні технології, природничо-наукові дисципліни, ІКТ, ділові ігри, активні методи навчання.*

# THE USE OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE INVESTIGATION OF NATURAL AND SCIENTIFIC DISCIPLINES IN THE AGRICULTURAL PROFILE

**S. Lytkovs'ka**

*The article deals with the basic principles of development of innovation activity on the example of teaching natural sciences for students of agricultural economics. The main types of innovative pedagogical activity are described, their characteristics and influence on the educational level of bachelors of agrarian high school. The main results of the application of innovative pedagogical technologies and examples of teaching science and natural sciences to students of agrarian direction using innovations are presented.*

***Key words:** innovation, innovative education, innovative pedagogical technologies, natural sciences, ICT, business games, active teaching methods.*

До людини нині висуваються вимоги не лише діяти, а й мислити по-новому. Тому дедалі частіше в процесі вивчення екологічних дисциплін відходять від переважного використання традиційних методів навчання. За останні кілька десятків років виникли принципово інші – так звані методи активного навчання. Тому серед основних питань, які стосуються впровадження інноваційних технологій навчання, є пошуки можливостей органічного поєднання та взаємоузгодження традиційних методів реалізації навчального процесу з інноваційними методами його інтенсифікації й активізації, що забезпечують формування необхідних якостей студентів аграрних ЗВО.

«Виклики» інформаційного суспільства різноманітні й висувають певні вимоги до системи освіти. Остання має орієнтуватися на нові умови сучасної соціокультурної ситуації, коли все більшого впливу й поширення набуває інформація, яка в різних видах і формах надає бакалавру в аграрному вузі можливість працювати в інтерактивному режимі, реалізовувати свої творчі ідеї у віртуальному й реальному просторах.

**© С. М. Лутковська**

Це значною мірою зумовлено різким розвитком ІКТ, зміною якісних характеристик інформаційного середовища: доступності, способів поширення і розподілення, відкритості, структури подання інформації. Система освіти в цьому контексті має враховувати істотно зростаючу міру зацікавленості інформаційного суспільства в тому, щоб його громадяни були здатні оцінювати, структурувати й інтерпретувати одержану інформацію, самостійно активно діяти та приймати рішення на її основі.

Інноватика – наука про оновлення освіти, теорії інноваційних процесів, учення про створення, сприйняття, оцінку, засвоєння й застосування інновацій у їх органічній єдності [6, с. 49]. Показниками інноваційної діяльності є: застосування інноваційних методик, створення та використання навчальних та науково-методичних посібників, проектна діяльність, міжнародні зв'язки, експериментальна діяльність, розробка та впровадження авторських освітніх інновацій; показники конкурентоспроможності закладу освіти: додаткове інвестування, комп'ютерна підтримка, зв'язки з науковими закладами, зростання рівня матеріально-технічної бази, поліпшення виробничих умов, надання додаткових освітніх послуг, внутрішня система професійного вдосконалення педагогічних кадрів, особистісно зорієнтований навчально-виховний процес, функціонування особистісно спрямованої системи спілкування.

У сучасній педагогічній літературі вчені детально досліджують й широко обговорюються інноваційні педагогічні технології [2; 4; 8; 10]. Центральне місце серед них посідають педагогічні методи, спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів [6; 8; 9; 10]. Педагогічні інновації розглядають у теорії як складові загальних суспільних та освітніх процесів. Згідно із законом діалектики, вони передбачають спіралеподібний характер свого розвитку; кожний виток просування нововведень за "спіраллю розвитку", з одного боку, зберігає в собі культурно-педагогічні та національні традиції; з іншого – вимагає нових підходів до реалізації інноваційних процесів, що зумовлюється низкою чинників: зростаючими вимогами соціального замовлення до освіти, досягненням науково-технічного прогресу, здобутками наук про людину як об'єкта навчання і виховання, які вимагають удосконалення останнього; необхідністю забезпечення саморозвивального характеру навчально-виховних закладів та ін. [9, с. 16].

Інновації на сучасному етапі розвитку суспільства характерні для будь-якої професійної діяльності людини й тому, природно, є предметом вивчення, аналізу і впровадження. На значне коло проблем освіти в умовах інноваційного розвитку суспільства звертає увагу В. Кремень, який визначає інновації як суспільно-необхідну творчу діяльність, без якої вже не може відбутися результативно будь-який суспільний процес, у тому числі й освітній [7, с. 3].

Головною діючою особою будь-яких інновацій в системі освіти є викладач як суб'єкт педагогічного процесу. Процес кардинальних змін школи й суспільства вимагає переорієнтації його мислення на гуманістичні цінності, адекватні характеру інноваційної педагогічної діяльності. Інноваційні процеси мають найбільш давню історію і потребують всебічного вивчення в їх історичній ретроспективі. Сама проблема створення та втілення нововведення вимагає питання залежності та розповсюдження інновацій від учителя, технології інноваційної підготовки, усунення психологічного бар'єру тощо.

Важливою відмінністю інтерактивних форм навчання виступає розвиток ініціативності студента, яку стимулює педагог із позиції партнера, процес і результат професійної підготовки набуває особистісно-орієнтованого значення для всіх учасників навчального процесу, що дозволяє в кожного студента розвивати здібності самостійно приймати рішення, знаходити нестандартні варіанти розв'язання виховних особистісно-орієнтованих ситуацій, створення комфортних умов навчання, за яких студент відчуває власну успішність, набуває статусу суб'єкту взаємодії, бере участь у процесі навчання на засадах власної освітньої траєкторії. Використання інтерактивних форм навчання – один із важливих напрямів удосконалення підготовки студентів у ВНЗ. Більшість методичних інновацій поєднується з використанням саме інтерактивних методів та форм навчання. Однак сам термін «інтерактивне навчання» трактується по-різному. Низка фахівців пов'язує інтерактивне навчання з розвитком інтернет-технологій, комп'ютерних мереж та ресурсів Інтернет. Вони вважають, що це діалогічна форма взаємодії з будь-чим (комп'ютером), або з будь-ким (людиною).

Використання методів активного навчання можливе на різних етапах навчально-виховного процесу залежно від структури та завдань кожного етапу: на підготовчому, основному та завершальному. Основною метою використання активних методів на підготовчому етапі, є створення атмосфери порозуміння й емоційного комфорту, виявлення очікувань учасників, усвідомлення основної ідеї та теми. На основному етапі методи активного навчання спрямовані на забезпечення максимально успішного засвоєння інформації. На завершальному етапі методи активного навчання спрямовані на закріплення інформації, установлення зворотного зв'язку.

У результаті використання в освітньому процесі інноваційних технологій можна досягти таких результатів: викликати в студентів аграрного напряму стійку мотивацію до навчальної діяльності, здатність до рефлексії й самооцінювання свого прогресу (почуття компетентності), прояв вихованцями ініціативи й повноцінну їхню самореалізацію.

Необхідність використання сучасних ІКТ очевидна й незаперечна. Людина, котра уміло й ефективно володіє технологіями й інформацією, має інший, новий стиль мислення, принципово інакше підходить до оцінювання проблеми, що виникла, та способів її подолання, до організації своєї діяльності. ІКТ припускають використання комплексу технічного, навчально-методичного, програмного й організаційного забезпечення на комп'ютерній основі та цифрових освітніх ресурсів, до яких відносяться комп'ютери, інтерактивні дошки, принтери, проекційні пристрої, пристрої для введення графічної інформації, цифрові підручники[3,5].

Можливості, що надаються ІКТ в освіті бакалаврам аграрного профілю є такими:

1. *Пошук інформації* – можна використати з цією метою інтернет-ресурси, інформацію на дисках, відео- й аудіоносіях. Викладачі використовують навчальну інформацію для підготовки до заняття. Студенти підбирають інформацію науково-природничого змісту для підготовки рефератів, доповідей, курсових і дипломних робіт.

2. *Зберігання інформації* – дозволяє накопичувати фотоальбоми в електронному вигляді; творчі роботи студентів і викладачів в електронному вигляді (портфоліо); відеоархіви; сайти і т.д.

Оброблення інформації – створення бази цих співробітників і студентів; обробка анкет; побудова діаграм, графіків у процесі відслідковування в бакалаврів аграрного напряму динаміки тих або інших процесів в освітній діяльності.

3. *Представлення інформації* – презентації й інші демонстраційні форми, створення відеофільмів, видавнича діяльність і т.д.

4. *Засоби комунікації* – веб-сайт, пошта, форум, проведення телеконференцій тощо.

5. *Упровадження інтернет-ресурсів* в освітній процес реалізується через формування компетентностей бакалаврів-аграріїв у сфері мережевих технологій. Студент має опанувати основними поняттями, теоретичними і прикладними знаннями, необхідними для здійснення освітньої діяльності; прийомами роботи з основними сервісами Інтернет і технологіями пошуку інформації в Мережі, інструментами підготовки ілюстрацій, створення мультимедійних презентацій і веб-сторінок.

Наприклад, викладач дає студентам індивідуальне завдання з вказівкою адрес в Інтернет з певних тем. Студенти мають знайти відповіді на поставлені запитання. У першій половині заняття студенти розшукують матеріал в Інтернет, а в іншій половині, розбившись на пари, аргументують свою точку зору з тих або інших питань. Інтерактивне спілкування студентів між собою відбувається в "чатах", а не в усній формі з сусідом за столом [6, с. 282].

Дійсно, за допомогою ІКТ практично реалізуються методологічні й теоретичні основи формування готовності до професійної діяльності фахівців різних галузей. Студенти ВНЗ мають можливість використовувати широкий спектр засобів комунікацій оброблення і збереження інформації: персональні комп'ютери, Інтернет, кабельне й супутникове телебачення, мобільний зв'язок, тощо. Отже, традиційне навчання зазнає змін на всіх стадіях навчального процесу: підготовка курсів, проведення занять, виконання домашніх завдань, підготовка дипломних і магістерських робіт.

Варто зазначити, що наявна досить поширена думка – треба обладнати комп'ютерами навчальну аудиторію, і навчальний процес відразу перейде на якісно новий рівень. Така думка є не лише хибною, а й навіть шкідливою. Можна навести багато прикладів, коли навчальні заклади придбали нові комп'ютери, і через деякий час приходило розчарування з боку студентів і викладачів, техніка вкривалася пилом і перетворювалась на непотрібний елемент інтер'єру. Оцінюючи комп'ютер як засіб педагогічного призначення, науковці та методисти пропонують передусім, ураховувати, що комп'ютер не більше як помічник педагога, а не його заміна.

Використання електронних навчальних матеріалів природничого напряму забезпечує реалізацію інтегрованих технологій безперервного навчання, розвиток професійного аналітичного й логічного мислення, набуття дослідницьких і проектних навичок, ефективне впровадження наукових та інженерних розробок у навчальний процес, постійний розвиток єдиної навчально-лабораторної й наукової бази, зниження витрат на навчальне обладнання за одночасного підвищення ефективності навчання[4].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що використання ІКТ і навчального телебачення у процесі підготовки фахівця аграрного профілю розширює можливості викладача, спрямовує студентів на свідоме засвоєння знань; має метою розвиток пізнавальної діяльності студентів, формування відповідних професійних і особистісних якостей, що, зрештою, призведе до формування кваліфікованого фахівця аграрного профілю, який володіє широким світоглядом, професійною мобільністю та конкурентоспроможністю, готовий достатньо швидко і успішно адаптуватися до нових змін у суспільстві.

Значна роль у розвитку й вихованні бакалаврів аграрного напряму належить грі – найважливішому виду навчальної діяльності. Вона є ефективним засобом формування особистості студента, його моральновольових якостей. Ділові ігри відображають реальні умови й імітують конкретні процеси, маючи під час цього яскраво виражений соціально-психологічний характер. Разом з цим виявляються сучасні економічні

особливості діяльності людей, пропонуються «рецепти» прийняття рішень у різних життєвих ситуаціях [1, с. 16]. Структурування навчальної інформації у формі імітаційно-ігрової і проблемно-ситуаційних моделей, наголошує науковець, сприяє здійсненню змістовно-процесуального і завданнєвого підходів до навчання, що впроваджуються через активні форми і методи навчальної діяльності. Імітаційно-ігрові і проблемно-ситуаційні методи позитивно впливають на засвоєння навчального матеріалу в контексті професійної діяльності [6, с. 15].

Комп'ютерні ігри мають перевагу перед іншими формами ігор: вони наочно демонструють рольові способи вирішення ігрових завдань, наприклад, у динаміці представляють результати спільних дій і спілкування персонажів, їхні емоційні реакції на успіх і невдачі, що в житті важко вловити. У них студенти набувають досвіду моральної поведінки в самих різноманітних умовах життя. Такі ігри допомагають уникнути штампів і стандартів в оцінці поведінки різних персонажів у різних ситуаціях. Студенти засвоюють практично засоби комунікації, способи спілкування і вираження емоцій.

Технологія випереджувального навчання незаслужено мало застосовується в сучасному освітньому процесі. Як відомо, класична дидактика орієнтована на навчання від відомого до невідомого: йди, так би мовити, уперед, дивлячись назад. Нова дидактика, не заперечуючи шляху руху від відомого до невідомого, в той самий час обґрунтовує принцип перехресної діяльності викладача, на лінії якої розташовуються випереджувальні завдання, випереджувальні спостереження і випереджувальні експерименти як різновиди випереджувальних завдань, викладених з елементами випередження. Перераховане в сукупності називають випередженням; воно сприяє ефективній підготовці студентів до сприйняття нового навчального матеріалу, активізує їхню пізнавальну діяльність, підвищує мотивацію навчання, виконує інші педагогічні функції. У результаті випереджувального навчання студенти легко і свідомо засвоюють складну тему. В процесі цього економиться час, оскільки студенти швидше сприймають новий навчальний матеріал.

Технологія інтеграційної освіти є засобом одержання нових представлень на стикові традиційних предметних знань. Вона спрямована на розвиток ерудиції студента, який володіє цілісним світоглядом, здатного самостійно систематизувати наявні в нього знання і нетрадиційно підходити до вирішення різних проблем, а також на оновлення наявної вузької спеціалізації в навчанні[8].

Отже, одним із найважливіших стратегічних завдань на нинішньому етапі модернізації вищої освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни методик навчання та впровадження інноваційних технологій навчання.

## Література

1. Гордійчук Г. Б. Застосування комп'ютерних технологій для викладання загальноосвітніх дисциплін : технологія розробки навчального проекту за методикою Intel© «Навчання для майбутнього» : навч.-метод. посіб. / Г. Б. Гордійчук. – Вінниця : ВГПУ імені Михайла Коцюбинського, 2011. – 160 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська.– К.: Академвидав, 2004.– 352 с.
3. Кадемія М. Ю. Інноваційні технології навчання: словник глосарій: навчальний посібник для студентів, викладачів / М. Ю. Кадемія, Л. С. Євсюкова, Т. В. Ткаченко. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2011. – 196 с.
4. Кадемія М. Ю. Сутність і зміст технології веб-квест / М. Ю. Кадемія // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 29. / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма „Планер", 2012. – С. 380-387.
5. Кадемія М. Ю. Телекомунікаційні проекти в навчальному процесі ВНЗ / М. Ю. Кадемія, О. В. Шестопалюк, Л. С. Шевченко. – Вінниця : ТОВ «ПЦ Еносіс», 2008. – 235 с.
6. Комп'ютерно орієнтовані засоби та мультимедійні технології навчання : навч. посіб. / Р. С. Гуревич, О. В. Шестопалюк, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський; за редакцією проф. О. В. Шестопалюка. – Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2012. – 619 с.
7. Кремень В. Г. Освіта в умовах інноваційного розвитку суспільства / В. Г. Кремень // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма „Планер", 2010. – С. 3-10.
8. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: [монографія] / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський, О. В. Шестопалюк; за ред. проф. Р. С. Гуревича. – Вінниця : ФОП Рогальська І.О., 2011. – 348 с.
9. Софій Н. Сто і один метод активного навчання [Електронний ресурс] / Софій Н., Кузьменко В. // Професійний журнал для вчителів «Відкритий урок». – Режим доступу : http://osvita.ua/school/ theory/1360/?list=0.
10. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Хуторской А. В. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

## References

1. Hordiichuk H. B. Zastosuvannia kompiuternykh tekhnolohii dlia vykladannia zahalnoosvitnikh dystsyplin : tekhnolohiia rozrobky navchalnoho proektu za metodykoiu Intel© «Navchannia dlia maibutnoho» : navch.-metod. posib. / H. B. Hordiichuk. – Vinnytsia : VHPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, 2011. – 160 s.

2. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii : navch. posib. / I. M. Dychkivska. – K. : Akademvydav, 2004. – 352 s.
3. Kademiia M. Yu. Innovatsiini tekhnolohii navchannia: slovnyk hlosarii: navchalnyi posibnyk dlia studentiv, vykladachiv / M. Yu. Kademiia, L. S. Yevsiukova, T. V. Tkachenko. – Lviv : Vyd-vo «SPOLOM», 2011. – 196 s.
4. Kademiia M. Yu. Sutnist i zmist tekhnolohii veb-kvest / M. Yu. Kademiia // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. pr. – Vyp. 29. / Redkol.: I. A. Ziaziun (holova) ta in. – Kyiv-Vinnytsia : TOV firma „Planer", 2012. – S. 380-387.
5. Kademiia M. Yu. Telekomunikatsiini proekty v navchalnomu protsesi VNZ / M. Yu. Kademiia, O. V. Shestopaliuk, L. S. Shevchenko. – Vinnytsia : TOV «PTs Enozis», 2008. – 235 s.
6. Kompiuterno oriientovani zasoby ta multymediini tekhnolohii navchannia : navch. posib. / R. S. Hurevych, O. V. Shestopaliuk, L. L. Konoshevskyi, O. L. Konoshevskyi; za redaktsiieiu prof. O. V. Shestopaliuka. – Vinnytsia : TOV Firma «Planer», 2012. – 619 s.
7. Kremen V. H. Osvita v umovakh innovatsiinoho rozvytku suspilstva / V. H. Kremen // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. pr. – Vyp. 23. – Kyiv-Vinnytsia : TOV firma „Planer", 2010. – S. 3-10.
8. Osvitnie seredovyshche dlia pidhotovky maibutnikh pedahohiv zasobamy IKT: [monohrafiia] / R. S. Hurevych, H. B. Hordiichuk, L. L. Konoshevskyi, O. L. Konoshevskyi, O. V. Shestopaliuk; za red. prof. R. S. Hurevycha. – Vinnytsia : FOP Rohalska I.O., 2011. – 348 s.
9. Sofii N. Sto i odyn metod aktyvnoho navchannia [Elektronnyi resurs] / Sofii N., Kuzmenko V. // Profesiinyi zhurnal dlia vchyteliv «Vidkrytyi urok». – Rezhym dostupu : http://osvita.ua/school/ theory/1360/?list=0.
10. Khutorskoi A. V. Pedahohycheskaia ynnovatyka: ucheb. posob. dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenyi / Khutorskoi A. V. – M.: Yzdatelskyi tsentr «Akademyia», 2008. – 256 s.

**УДК 159.922.7**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-157-165**

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

**М. В. Матюшкін**

*Роботу присвячено проблемі вивчення психологічних особливостей людини, яка використовує інформаційно-комунікаційні технології. У статті наведено результати дослідження психологічних особливостей педагогів у процесі засвоєння інформаційних технологій. Експеримент був проведений серед слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних співробітників на базі Чернігівського обласного інституту педагогічної перепідготовки та освіти імені К.Д.Ушинського. У результаті аналізу проведеного дослідження отримані від учасників експерименту дані були переведені у графічний вигляд, на підставі чого були отримані порівняльні характеристики для двох груп респондентів.*

***Ключові слова:*** *післядипломна перепідготовка, інформаційно-комунікаційні технології, психологічні особливості, співробітники педагогічної сфери, інформатичні компетентності.*

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PEDAGOGES IN THE PROCESS OF INFORMATION TECHNOLOGY DEVELOPMENT

**M. Matyushkin**

*The work is devoted to the problem of a studying of psychological features of a person, which using information and communication technologies. The article presents the results of research of psychological features of teachers in the process of mastering of information technologies. The basis for the research was the increase in the use in time of a person of information and communication technologies both in everyday life and for the intensification of professional activity and, as a result, the emergence of psychological problems, which associated with the process of mastering a relatively new sphere of human activity, such as communication technologies. The experimental procedure was developed with reference to the process of teaching of information and communication technologies in institutions of pedagogical retraining and education. The experiment was conducted among students of the courses of professional development of pedagogical staff on the basis of the Chernigov regional institute of pedagogical retraining and education named after K.D. Ushinsky. The participants of the experiment provided the author of the study with data on their informational competence, the availability of questions in the process of mastering information technologies, and the impact of these technologies on their health. As a result of the analysis of the conducted research, the data obtained from the participants of the experiment were translated into a graphic form, on the basis of which the comparative characteristics for the two groups of respondents were obtained. The results obtained in this paper will be used in the future to conduct mathematical statistical calculations in order to generalize the results of research in*

**© М.В.Матюшкін**

*the context of the impact of information and communication technologies (ICT) on the psychological characteristics of staff in the pedagogical sphere.*

***Key words:*** *postgraduate retraining, information and communication technologies, psychological features, staff of the pedagogical sphere, informatic competences.*

Наразі суспільство, яке дедалі все більше відчуває вплив інформаційно-комунікаційних технологій, стикається із необхідністю постійного саморозвитку кожного суб'єкта в інформаційно-комунікаційному сенсі. Процес навчання обумовлюється новими складнішими вимогами, зокрема, у сфері післядипломної педагогічної освіти. Закон України «Про Національну програму інформатизації» в редакції від 01.08.2016 висвітлює одну з головних умов успішної реалізації програми – забезпечення навчання, виховання, професійної підготовки людини для роботи в інформаційному суспільстві [1]. Однією з найактуальніших в цьому аспекті постає проблема психологічних особливостей людини, яка використовує інформаційно-комунікаційні технології, вивчення проблем, що виникають у процесі опанування комп'ютерною технікою, розробки методик для запобігання виникнення проблем такого роду.

**Метою** представленого дослідження стало здійснення моніторингу та аналізу психологічних рис педагогів під час використовування інформаційно-комунікаційних технологій. Дослідження проводилося серед слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників на базі Чернігівського обласного інституту педагогічної перепідготовки і освіти (ЧОІППО) імені К.Д.Ушинського.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що в життєдіяльність сучасної людини тепер все більш активно входить використання технічних пристроїв. Якщо раніше така техніка поставала немовби продовженням людських рук і сприяла підсиленню його фізичного потенціалу, то поява комп'ютера перевела цю взаємодію на новий рівень: комп'ютер виступає в ролі «співпрацівника», який під керівництвом людини здатен вирішувати непрості задачі, що формує якісно інше відношення людини до комп'ютера, ніж до техніки. Зв'язки людини і комп'ютера все більше нагадують відносини партнерів і суперників [2], [3].

Деякі автори вважають перспективним розгляд діяльнісного підходу до розробки системи «людина-комп'ютер», де останній розглядається як перетворювач дій людини, пов'язаних із її сприйняттям, свідомістю та рухом. У межах такого підходу при проектуванні систем «людина-комп'ютер» виділяється форма взаємодії між двома компонентами системи [4, с.354].

Принципово система «людина-машина» відрізняється від системи «людина-комп'ютер» тим, що в іншому випадку людина за допомогою комп'ютера вирішує такі пізнавальні завдання як інтерпретація, аналіз, зняття підпроблем тощо. Головним фактором при цьому стає оптимальне розподілення функцій між людиною, що оперує комп'ютером, і самим комп'ютером. Метою такої розробки стає отримання цілісної системи, що спроможна діяти оптимально, навіть якщо при цьому існує вірогідність не самого «вдалого» виконання комп'ютером окремих завдань [4, с.356].

Узагалі поняття «діяльність» постає одним із фундаментальних у психології. Комп'ютеризація суспільного життя призводить до перетворення звичних і появи нових типів діяльності людини, що додає у психологію діяльності низку нових завдань. Діяльність людини за посередництвом комп'ютера розглядається як спеціальний вид діяльності [5].

*Об'єктом* дослідження було обрано слухачів курсів підвищення кваліфікації на базі ЧОІППО ім.К.Д.Ушинського, яких було поділено на дві групи, кожна з яких уособлювала в собі різний діяльнісний підхід до користування ІКТ у процесі освіти. Порівняння цих двох груп стало підставою для дослідження. У першу групу (далі – група 1) увійшли учителі історії та основ правознавства, а другу групу (далі – група 2) склали учителі фізкультури. Загальна кількість опитуваних становила 60 осіб.

*Предметом* дослідження стало вивчення особливостей психології педагога в процесі засвоєння ІКТ.

Для проведення досліджень був розроблений опитувальник для виявлення рівня інформативних компетентностей, тривалості користування комп'ютером та особистих даних педагогів з метою проведення подальшого більш детального аналізу.

Дослідження було здійснено під час навчання слухачів на заняттях з курсу інформаційно-комунікаційних технологій. Перед проведенням опитування учасникам експерименту були повідомлені мета дослідження і правила роботи з опитувальником. Увагу респондентів було зосереджено на неприпустимості взаємних консультацій у процесі надання відповідей на запитання та будь-яких обговорень. Поставлене завдання учасники експерименту виконали доволі швидко і без ексцесів дали відповіді на всі запитання. Результати обробки даних опитування подані нижче у графічному вигляді.

Для виявлення психологічних особливостей педагогів в процесі засвоєння інформаційно-комунікаційних технологій потрібно було визначити вік користувачів. Дані експерименту було зведено в порівняльну діаграму. Як показано на порівняльній діаграмі на рисунку 1, у вчителів фізкультури основну частину складають люди віком до 30 років (40 %), а у вчителів історії та правознавства – від 40 до 50 років

(33%). Найменшу кількість учасників обидві групи мають серед вікових вчителів від 50 років (відповідно, вчителі фізкультури – 10%, історики – 13%).

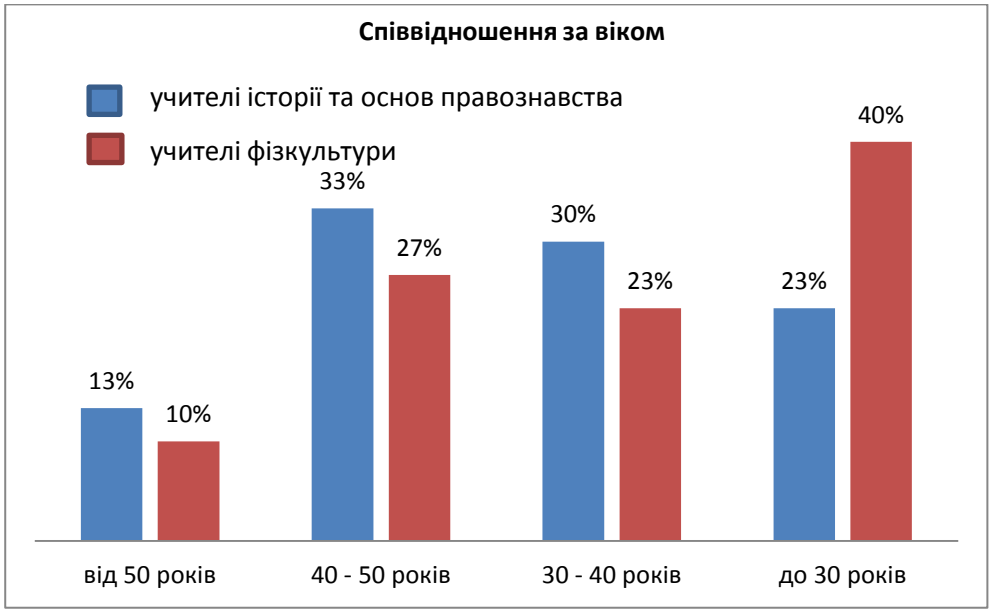


***Рис. 1. Співвідношення за віком у досліджуваних групах***

Як відомо, набуття нових компетентностей, у тому числі інформативних, ускладнюється по досягненні людиною віку більше за 40 років. Зважаючи на це, можна зробити висновок, що в цьому аспекті вчителі фізкультури мають деяку перевагу над вчителями історії та правознавства щодо засвоєння навичок роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями.

З рисунку 2 видно, що серед вчителів історії та правознавства суттєво переважають жінки (відповідно, 77% проти 23% чоловіків), а от серед вчителів фізкультури кількість жінок приблизно дорівнює кількості чоловіків (53% і 47% відповідно).

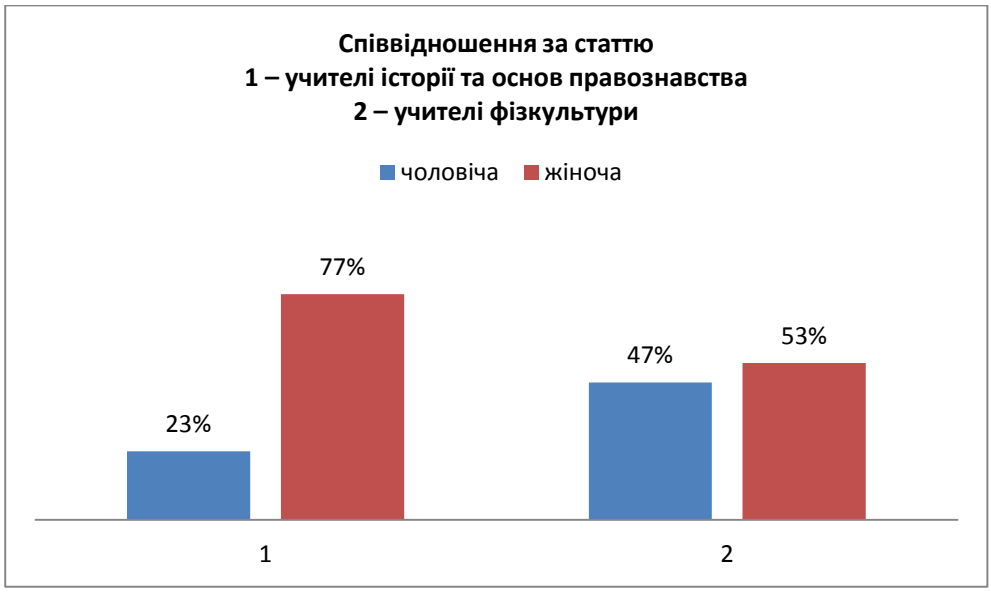


***Рис.2. Співвідношення за статтю в досліджуваних групах***

Як видно з діаграми, яка відображена на рисунку 3, істотна кількість респондентів має вже достатній досвід використання комп'ютера у професійній діяльності (57 % вчителів історії та правознавства і 40 % вчителів фізкультури – більше 5-ти років), але є ще й такі, що тільки починають використовувати інформаційно-комунікаційні технології в своїй роботі (10 % вчителів історії та правознавства і 20 % вчителів фізкультури – до 1 року). Доповненням до цієї діаграми є діаграма, представлена на рисунку 4, на

якому відображено, як часто використовують опитувані інформаційно-комунікаційні технології задля вирішення робочих завдань.

***Рис.3. Статистика відповідей на запитання «Укажіть, як давно Ви використовуєте комп'ютер на роботі?»***

З діаграми на рисунку 4 видно, що більшість вчителів робить це постійно (70 % вчителів історії та правознавства та 53 % вчителів фізкультури).

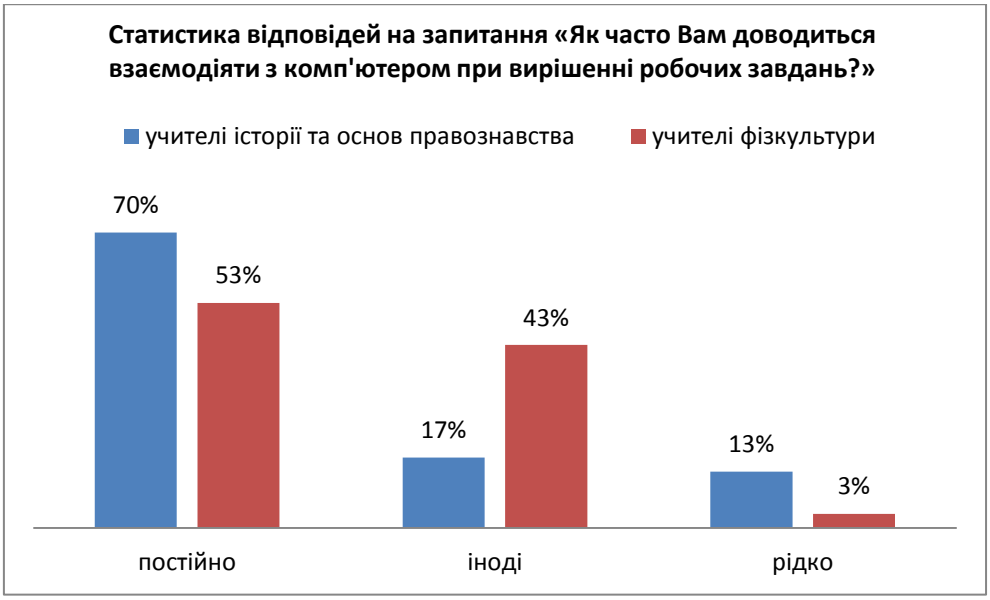


***Рис.4. Статистика відповідей на запитання «Як часто Вам доводиться взаємодіяти з комп'ютером при вирішенні робочих завдань?»***

На рисунку 5 представлені результати відповідей на запитання «Яким чином Ви опановували комп'ютерну грамоту?». Дані, що відображені на діаграмі рисунку 5, свідчать про те, що вчителі історії та правознавства проявили більше самостійності в опановуванні комп'ютерної грамоти (67 % – самостійно, проти 33 % – зі сторонньою допомогою) на відміну від вчителів фізкультури, які більшою мірою зверталися по сторонню допомогу (60 % – зі сторонньою допомогою, проти 40 % – самостійно).

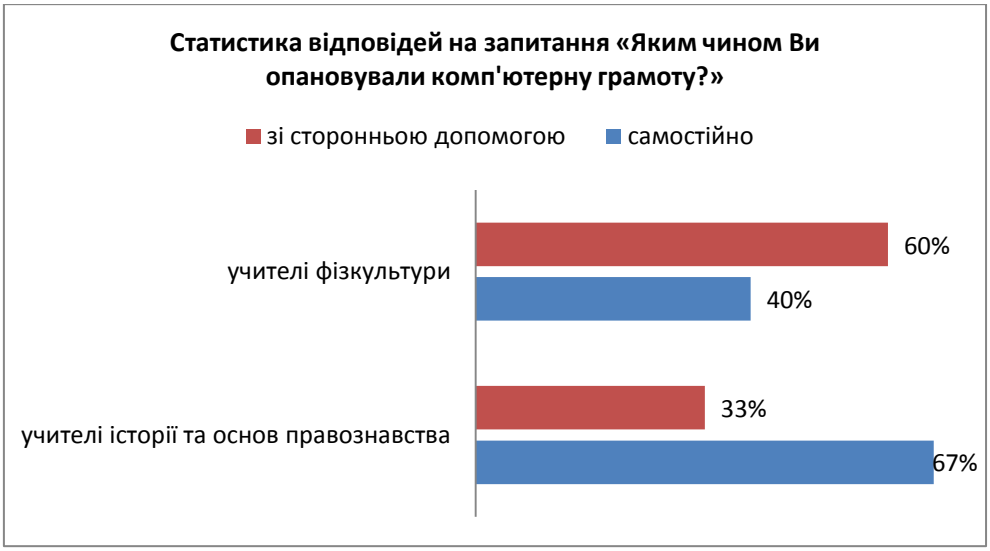


***Рис.5. Статистика відповідей на запитання «Яким чином Ви опановували комп'ютерну грамоту?»***

На рисунку 6 інтерпретовано результати відповідей на запитання «Укажіть у відсотках, яку приблизно частину робочого часу у Вас займає робота на комп'ютері?». На діаграмі відображено залежність відсотку загальної кількості опитуваних від часу використання інформаційно-комунікаційних технологій на роботі, звідки видно, що переважна більшість респондентів використовує інформаційно-комунікаційні технології на роботі не більше 50 % робочого часу (вчителі історії та правознавства – 94 %, вчителі фізкультури – 87%).

На рисунку 7 представлено статистику використовування різних комп'ютерних програм. З діаграми видно, що в обох групах найбільш використовуваною є прикладна програма MS Word (по 93 % респондентів) для обробки текстів, тоді як найменшою популярністю користується табличний процесор MS Excel (відповідно 13 і 23 % респондентів), який застосовується для створення таблиць і здійснення математичних розрахунків. Другою за популярністю в обох групах є прикладна програма MS Power Point (63 % – група 1, 80 % – група 2), розроблена для створення і проведення презентацій. У процесі розвитку мережі Інтернет в останній час зросла і кількість користувачів, які опанували браузери − програми, що досліджувані з обох груп «поставили» на третє місце за популярністю після редактора текстів і програми для створення презентацій (40 % – група 1 і 53 % – група 2).

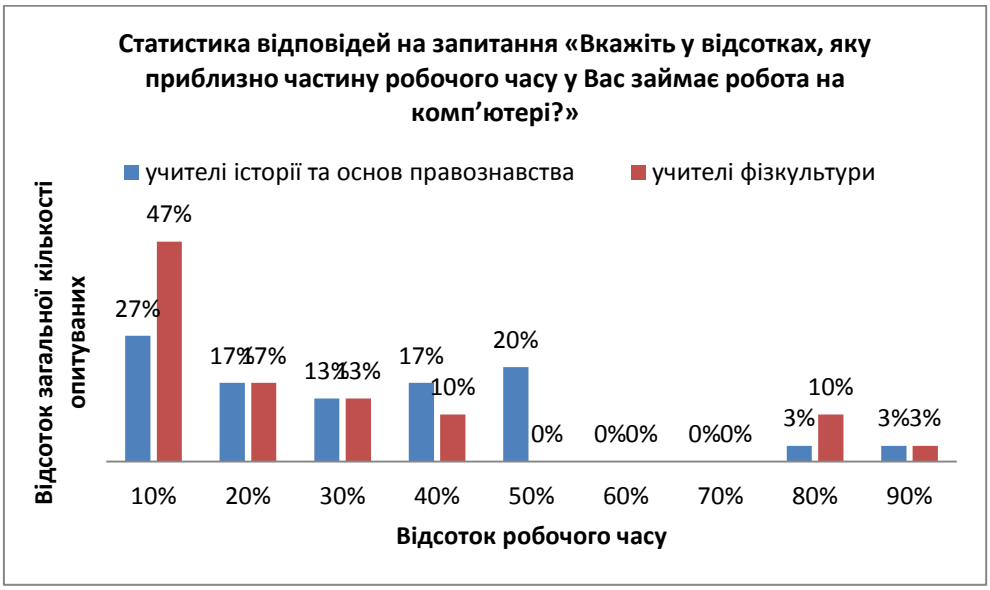


***Рис.6. Статистика відповідей на запитання «Укажіть у відсотках, яку приблизно частину робочого часу у Вас займає робота на комп'ютері?»***

***Рис.7. Статистика використовування комп'ютерних програм***

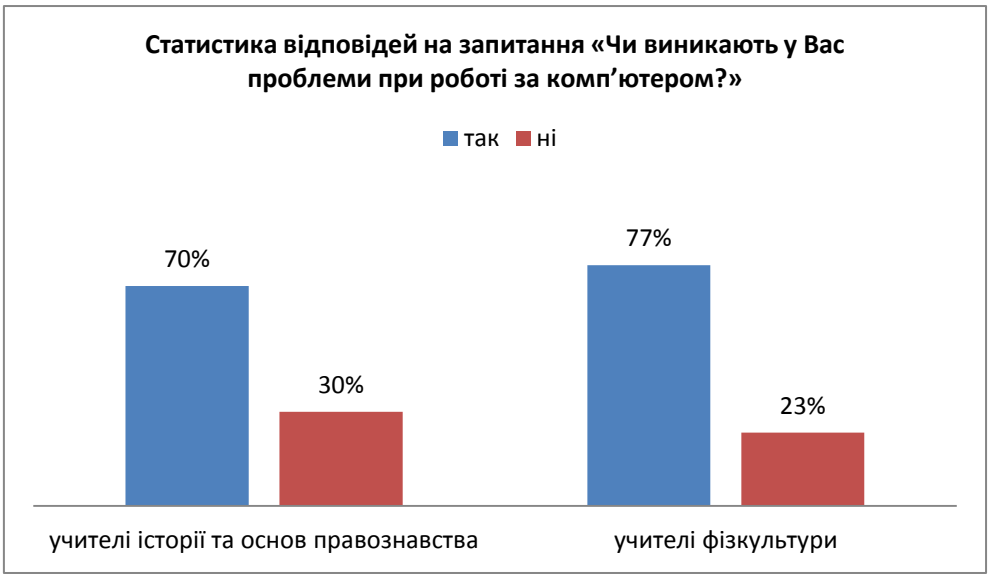


***Рис.8. Статистика відповідей на запитання «Чи виникають у Вас проблеми при роботі за комп'ютером?»***

Діаграма на рисунку 8 засвідчує, що у респондентів обох груп приблизно у схожому співвідношенні виникають проблеми при роботі з комп'ютером (70 % проти 30 % – для групи 1, і 77 % проти 23 % – для групи 2).

Ураховуючи зростаючу тенденцію використання ІКТ більшістю респондентів і на роботі і вдома, автором дослідження було запропоновано респондентам оцінити за 10-и бальною шкалою негативний уплив комп'ютера на їхнє здоров'я (0 – не відчуваю негативного впливу, 10 – відчуваю сильний негативний вплив).

***Рис.9. Статистика відповідей на запитання «Якою мірою Ви відчуваєте негативний вплив комп'ютера на Вашу нервову систему?»***

На рисунку 9 відображено, що обидві групи позбавлені людей, які зовсім не зазнають негативного впливу від користування комп'ютером, і таких, які відчувають значний негативний вплив. Значна кількість респондентів зазнає негативного впливу від 1 до 5 за запропонованою шкалою (87 % – у групі учителів історії та основ правознавства і 94 % – у групі учителів фізкультури).

Дані з діаграми, яку представлено на рисунку 10, демонструють якісну одностайність між обома групами в оцінці ролі використання інформаційно-комунікаційних технологій у полегшенні роботи (по 27 % в обох групах – «трохи полегшує» та 70 % (група 1) і 63 % (група 2) – «полегшує дуже сильно»).

***Рис.10. Статистика відповідей на запитання «Наскільки комп'ютер полегшує Вашу роботу?»***

Останнім часом персональні комп'ютери ввійшли до нашого повсякденного життя й стали нормою для використання вдома. Виходячи з результатів дослідження, що представлені на рисунку 11, комп'ютерна техніка є в більшості сімей (по 97 % в обох групах опитуваних). Як відомо, комп'ютер удома виконує багато функцій. Користувачі завдяки сучасному технологічному розвитку програмного забезпечення, хмарних технологій і т.д. застосовують ІКТ і для роботи, і для розваг. Діаграма на рисунку 11 демонструє, що представники групи 1 використовують комп'ютер як «в основному для виконання робочих завдань» (47 %) так і «іноді для задоволення своїх особистих інтересів, а іноді для виконання робочих завдань» (43 %), тоді як переважна більшість респондентів групи 2 (67 %) – «іноді для задоволення своїх особистих інтересів, а іноді для виконання робочих завдань».

***Рис.11. Статистика відповідей на запитання «Удома Ви використовуєте комп'ютер для задоволення своїх особистих інтересів чи для виконання робочих завдань?»***

Завдяки аналізу результатів проведеного дослідження вдалося з'ясувати, що учителям історії та правознавства і фізкультури непросто опановувати інформаційно-комунікаційні технології, але для підвищення ефективності роботи в школі це необхідно, і більшість з них з цим успішно справляється. Представники групи учителів історії та правознавства показали, що мають в середньому вищий стаж роботи на комп'ютері (рис.3), частіше використовують комп'ютер для вирішення робочих завдань (рис.4) і виявляють більше самостійності при опануванні робот з інформаційно-комунікаційними технологіями (рис.5), унаслідок чого, вони мають вищий показник використання прикладного програмного забезпечення, ніж представники групи вчителів фізкультури, при цьому респонденти обох груп принципово не розрізняються в суб'єктивному відчутті негативного впливу на здоров'я від роботи на комп'ютері.

Представлена робота є етапом у низці експериментальних досліджень, результати яких описані в роботах [6], [7]. Узагальнюючи результати досліджень психологічних особливостей педагогічних працівників середньої освіти в процесі освоєння інформаційно-комунікаційних технологій будуть викладені в наступних роботах.

## Література

1. Про Національну програму інформатизації : закон України від 04.02.1998 № 74/98-ВР / Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 27-28. – ст.181. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80
2. Россохин А.В. Виртуальное счастье или виртуальная зависимость (Опыт психологического анализа виртуальных ИСС) / Россохин А. В., Измагурова В.Л. // Личность в измененных состояниях сознания. – Москва : Смысл, 2004. - С. 516-523.
3. Фисун А. П. Теоретические и практические основы человеко-компьютерного взаимодействия: базовые понятия человеко-компьютерных систем в информатике и информационной безопасности / А.П. Фисун, Гращенко Л. А. и др. – Деп. в ВИНИТИ 15.10. 2004 г. № 1624 – В 2004. – Орел: Орловский государственный университет, 2004. – 169 с. – (Рукопись).
4. Леонова А.Б. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы / А.Б.Леонова, О.Н.Чернышева. – М.: Родикс, 1995.– 448 с.
5. Хрестоматия по инженерной психологии / Под ред. Б.А. Душкова. – М.: Высшая школа, 1991. – 287 с.
6. Психологічні особливості людини в процесі користування комп'ютером / М. В.Матюшкін, С. О. Олексієнко, Є. Ю. Носенко, Є. С. Закревська // Вісник Чернігівського Національного Педагогічного Університету. – 2015. – №125. – С. 78–85.
7. Психологічні особливості педагога в процесі опанування інформаційними технологіями / М. В.Матюшкін, С. О. Олексієнко, Є. Ю. Носенко, Є. С. Закревська. // Наукові записки Вінницького ДПУ ім.М.Коцюбинського. – 2016. – №46. – С. 158–164.

## References

1. Pro Natsionalnu prohramu informatyzatsii : zakon Ukrainy vid 04.02.1998 # 74/98-VR / Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. – 1998. – # 27-28. – st.181. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://zakon2.rada.gov.ua/ laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80
2. Rossohin A.V. Virtual'noe schast'e ili virtual'naya zavisimost' (Opyt psihologicheskogo analiza virtual'nyh ISS) / Rossohin A. V., Izmagurova V.L. // Lichnost' v izmenennyh sostoyaniyah soznaniya. – Moskva : Smysl, 2004. - S. 516-523.
3. Fisun A. P. Teoreticheskie i prakticheskie osnovy cheloveko-komp'yuternogo vzaimodejstviya: bazovye ponyatiya cheloveko-komp'yuternyh sistem v informatike i informacionnoj bezopasnosti / A.P. Fisun, Grashchenko L. A. i dr. – Dep. v VINITI 15.10. 2004 g. № 1624 – V 2004. – Orel: Orlovskij gosudarstvennyj universitet, 2004. – 169 s. – (Rukopis').
4. Leonova A.B. Psihologiya truda i organizacionnaya psihologiya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy / A.B.Leonova, O.N.CHernysheva. – M.: Rodiks, 1995.– 448 s.
5. Hrestomatiya po inzhenernoj psihologii / Pod red. B.A. Dushkova. – M.: Vysshaya shkola, 1991. – 287 s.
6. Psykholohichni osoblyvosti liudyny v protsesi korystuvannia kompiuterom / M. V.Matiushkin, S. O. Oleksiienko, Ye. Yu. Nosenko, Ye. S. Zakrevska // Visnyk Chernihivskoho Natsionalnoho Pedahohichnoho Universytetu. – 2015. – #125. – S. 78–85.
7. Psykholohichni osoblyvosti pedahoha v protsesi opanuvannia informatsiinymy tekhnolohiiamy / M. V.Matiushkin, S. O. Oleksiienko, Ye. Yu. Nosenko, Ye. S. Zakrevska. // Naukovi zapysky Vinnytskoho DPU im.M.Kotsiubynskoho. – 2016. – #46. – S. 158–164.


**УДК 378.14**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-165-169**

# ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО КОУЧИНГУ

**С. В. Нагорняк**

**orcid.org/0000-0002-5311-3303**

*Коучинг (англ. – coaching) – це безперервне співробітництво, яке допомагає досягати реальних результатів у своєму особистому та професійному житті. За допомогою процесу коучингу студенти поглиблюють свої знання, покращують свій коефіцієнт корисної дії і підвищують якість життя. Коучинг прискорює процес самовдосконалення студента, відкриваючи перед ним більш широкий вибір можливостей. Висока ефективність коучингу пояснюється тим, що висновки, до яких приходять студенти під час коуч-сесії, є їх власними знахідками. Наслідок цього – висока вмотивованість.*

***Ключові слова:*** *коучинг, коуч, педагогічний коучинг, правосвідомість.*

# FORMING THE LEGAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS WITH THE PEDAGOGICAL COACHING TECHNOLOGIES

**S.Nahorniak**

*Coaching is a continuous co-operation that helps you achieve real results in your personal and professional life. Through the coaching process, students deepen their knowledge, improve their efficiency and improve quality of life.*

*Coaching accelerates the process of self-improvement of the student, opening up a broader range of opportunities in front of him. The high effectiveness of coaching is explained by the fact that the conclusions reached by students during the coaching session are their own findings. The consequence is high motivatedness. Coaching contributes to the effective formation of students' sense of justice through conversations, educational environments (Myles Downey, «Effective Coaching»). The distinction of coaching from all kinds of conversations and counseling is the priority of realizing the potential of the client himself. The main task of the coach is to create conditions for the disclosure, maximal development and use of its potential, creation of preconditions for self-education, and maximum creative self-disclosure. Coaching involves the mobilization of internal resources, potential: self-awareness, creative abilities, imagination, reason, ability to feel, pragmatism.*

***Key words:*** *coaching, coach, pedagogical coaching, legal consciousness.*

Зміни, що відбуваються останнім часом в сучасному українському суспільстві, передбачають формування соціально розвиненої особистості, яка знає та вміє захищати свої права та обов'язки законними засобами, розуміє свої реальні інтереси, поважає права та законні інтереси інших людей. Однак у свідомості людей фактично відсутня домінантна ідея верховенства права, непорушності закону. Все більш явним стає розрив між сучасним законодавством і невисокою правосвідомістю випускників ЗВО.

**© С. В. Нагорняк**

Указана ситуація вимагає від кожного майбутнього випускника позитивного та поважного ставлення до права. Найбільш ефективним шляхом у вирішенні цього питання є педагогічний коучинг.

Дж. Уітмор одним із перших визначає коучинг як новий стиль менеджменту й управління персоналом [9]. У роботі Е. Парслоу і М. Рея розглянуто практичні застосування методик і технік коучингу. Дж. Харіс висвітлює питання стосовно особистого зростання і досягнення успіху завдяки застосуванню коучинг-методик. У працях М. Дауні, Дж. Уітмора та М. Лансберга висвітлюються підходи щодо підвищення ефективності коучингу через стилі і розвиток особистості, освіту і тренування коучів, розвиток їх інтуїтивних здібностей [2].

Серед зарубіжних науковців проблему коучингу вивчали В. Максимов (нові підходи до розвитку коучингу), А. Кічаєв (технології досягнення життєвих цілей – PR-коучинг), І. Рибкіна (коучинг соціального успіху і шляхи його досягнення), Дж. Уітмор (професійна допомога людині у визначенні і досягненні особистісних цілей).

**Метою статті** є розкриття сутності, значення та особливостей застосування технологій педагогічного коучингу в процесі формування правосвідомості студентів.

Короткий Оксфордський словник англійської мови наводить таке визначення дієслова to coach – тренувати, навчати, спрямовувати, підказувати, наділяти фактами, а коуч (англ. coach) – тренер, наставник; коучинг – тренування, репетиторство, підготовка. Згідно з більш вузьким визначенням, коучинг – це процес виявлення цілей людини та вироблення оптимальних шляхів їхнього досягнення. Мета коучингу – допомагати студентам активно й свідомо підтримувати їхні наміри щодо самостійного набуття знань, сприяти тому, щоб вони могли максимально використовувати свій потенціал, розвивати навички, краще виконувати свої обов'язки й досягати бажаних результатів. Коучинг, глибинні основи якого базуються на психологічних принципах та моделях, сприяє розумінню й осмисленню студентом своїх можливостей, котрі він, будучи достатньо мотивованим, може успішно реалізувати у своїй діяльності [8]. Нового значення поняття коучинг здобуло в кінці XX ст. завдяки Т. Леонарду [2], який ввів його в обіг і став першим коучем – персональним тренером для людей, що не звикли зупинятись на досягнутому і бажають постійно досягати більшого.

Коуч допомагає студенту осмислити помилки, подолати спади в процесі досягнення цілей, укріплювати мотивацію й упевненість у собі, формувати й підтримувати позитивне ставлення до діяльності. Для того, щоб успішно виконувати свої функції, коуч повинен уміти будувати довірливі стосунки зі студентами, допомагати їм у розвитку й усвідомленні своїх сильних та слабких сторін [10, с. 103].

Коучинг може вважатися здійсненим тільки в тому випадку, якщо студент доходить до щирого усвідомлення необхідності освітньої діяльності для досягнення своїх особистих цілей. Завдання коуча – допомогти студентові прийти до цього усвідомлення. Як зазначають Парслоу та Рей, «ви не можете нікого нічому навчити, перш ніж люди самі цього не захочуть» [5, с. 172]. Надзвичайно важливо, щоб студент під час спільної роботи з коучем міг визначити свої особисті цілі.

У зарубіжній практиці коучинг розглядається як особлива модель виховної взаємодії, що розвинулася на основі інтеграції таких форм виховної роботи, як наставництво і консультування. Як свідчить досвід, ця технологія допомагає студентам саморозвиватися та досягати значних успіхів у різних видах діяльності. В Україні ідея коучингу почала реалізовуватися в педагогічній практиці нещодавно. Одним із авторів упровадження цієї технології в систему української освіти є Н. Вільданова, яка визначає коучинг як форму консультативної підтримки студента, що допомагає йому досягти поставленої мети, розвинути необхідні здібності та сформувати нові навички [1, с. 46]. За визначенням А. Семенової [7] коучинг – це управління персоналом; він має відношення до діяльності управлінця, консультанта; при цьому фахівець-коуч діє технологічно (усвідомлено) й займає партнерську (неекспертну) позицію.

Існує дві основні моделі коучингу: 1. Стиль управління, за яким наставник є водночас і наставником, і викладачем. Він надає право брати на себе відповідальність за здійснену роботу студентам і делегує повноваження, зберігаючи принцип єдиноначальності. 2. Особистісне консультативне супроводження наставником студента; психолого-педагогічна технологія, що переводить фахівця з площини існуючої професійної проблеми в площину її ефективного вирішення; це взаємодія партнерів. У практиці використання коучингу визначають такі його види: персональний коучинг – сприяння розкриттю потенціалу студента для досягнення поставленої мети; бізнес-коучинг – спільна робота для досягнення особистої і професійної мети; корпоративний коучинг – досягнення значних успіхів, виховання перспективних працівників для вирішення складних завдань [2].

Технології роботи всіх видів коучингу базуються за одними принципами. На підставі видів коучингу науковці пропонують його класифікацію (В.Максимов, В. Смирнов) [4]. За *предметною сутністю* коучинг поділяється на: коучинг у професійній діяльності (бізнес, спорт, культура та інше); коучинг у непрофесійній сфері (сенс життя, шлюб, родина тощо). За *кількістю клієнтів* коучинг може бути:

індивідуальний (особистий) і груповий (корпоративний). За *рівнем значущості проблем*, які вирішує коучинг, він поділяється на: *стратегічний* коучинг, що вирішує проблеми стратегічного характеру, найбільш значущі для розвитку індивідуального або корпоративного клієнта, що включають постановку мети, розробку стратегії і завдань щодо її досягнення; *тактичний* коучинг – вирішення локальних завдань або завдань тактичного характеру щодо досягнення стратегічних цілей клієнта; *оперативний* коучинг – вирішення поточних питань і проблем життєдіяльності клієнта.

Коуч – це кваліфікований, спеціально підготовлений фахівець, який не навчає як і що треба робити; його мета – надати можливість зробити це самостійно, аналізуючи свій досвід і своє бачення ситуації. Коуч зобов'язаний бути експертом в розкритті потенціалу людини, що є необхідним для досягнення бажаних цілей [4]. Коучер – це тренер, який розкриває суть проблеми і пропонує практичні методи до її вирішення. Спеціаліст із коучингу супроводжує свого вихованця до тих пір, поки він не навчиться реалізувати отримані навички на практиці [9].

Мета коуча полягає в наданні можливості вихованцю самостійно знайти вихід, аналізуючи власний досвід і своє бачення ситуації. Коуч не повинен бути фахівцем конкретної галузі знань, але має бути експертом в розкритті потенціалу студента, необхідного для досягнення бажаних результатів. Таким чином, під коучингом під час роботи з майбутніми юристами розуміється процес партнерських суб'єкт-суб'єктних відносин, який сприяє розкриттю можливостей, досягненню поставленої особистісної і професійної мети студентів через професійну самореалізацію.

Важливим є розуміння сутності та методики здійснення педагогічного коучингу. Ці проблеми досліджувала В. Сидоренко [6]. Було використано її підхід до визначення сутності цього феномену: *педагогічний коучинг* (від англ. coaching – наставляти, надихати, тренувати для спеціальних цілей, підготовляти до вирішення певних завдань) визначається нею як система андрагогічних, синергетичних принципів і прийомів, котрі сприяють розвитку потенціалу особистості та групи людей (команди, організації), які спільно працюють, а також забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу. Були використані розроблені автором особливості, а саме: педагогічний коучинг передбачає системність, вертикальну й горизонтальну цілісність неперервного освітнього процесу; інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, виховної, практичної і самоосвітньої діяльності; урахування змісту виховних потреб; єдність професійної, загальної і гуманітарної освіти тощо. В основу педагогічного коучингу покладено ідею про те, що кожна особистість неповторна, відрізняється власними потребами, цілями, інтересами, мотивами, задоволення яких передбачає індивідуальні способи, форми, підходи до підвищення професійного та особистісного рівня. Значення коучингу у вихованні особистості підкреслюється увагою до нього Міжнародною Федерацією Коучингу ICF, у матеріалах якої коучинг визначається як система реалізації спільного соціального, особистісного, творчого потенціалу учасників процесу неперервного розвитку педагогічної майстерності із метою отримання максимально можливого результату; співробітництво, яке допомагає студентам – досягати реальних результатів в особистому і професійному житті. Основні загальноприйняті значення терміна «педагогічний коучинг» такі: *індивідуальне консультування* (професійно-фахове, технологічне, психолого-педагогічне, навчально-методичне) для досягнення вищих професійних та особистісних досягнень (акме-рівня); *адаптивний стиль* управління, спрямований на неперервний розвиток педагогічної майстерності педагогічного працівника за індивідуальною освітньою траєкторією упродовж усього життя, уміння вчитися і самовдосконалюватися; *форма індивідуального і групового консультування* [6].

Педагогічний коучинг проходить *ряд етапів*: установлення партнерських взаємовідносин між коучем і студентом (колективом, командою); спільне визначення професійних завдань для досягнення конкретної мети; дослідження поточної проблеми (ситуації); визначення внутрішніх і зовнішніх акмеологічних факторів на шляху до запланованого вершинного акме-результату; вироблення й аналіз потенційних можливостей для подолання професійних труднощів, перешкод у вирішенні проблеми; вибудовування «Моделі професійно-особистісного зростання». *Завдання коучингу*: максимізація потенційних можливостей; трансформація природного потенціалу в активний стан: на рівень активних творчих інноваційних дій; усунення перешкод, першочергово, внутрішніх акмеологічних чинників (професійних стереотипів). Результатом коучингових послуг має стати набуття нових професійно значущих знань, сформованість сталої акмеологічної мотивації до подальшого вдосконалення педагогічної майстерності [6].

Самокоучинг гарантує усвідомлення, самостійність, відповідальність. Опишемо детальніше методи педагогічного коучингу. Метод конкретних ситуацій. Він заснований на ствердженні, що шлях до вдосконалення власних знань можливо прокласти лише через розгляд, вивчення та обговорення конкретних проблемних ситуацій. Можуть використовуватись такі методи: метод проектів, тренінги, тематичні дискусії, «круглі столи», консультації, дистанційне консультування тощо. Тобто основою методології та інструментарію коучингу виступає інтерактивне спілкування, дискусія (питання-відповідь), партнерські (рівноправні, фасилітативні) взаємовідносини викладача-коуча і студентів [6].

Коучинг сприяє ефективному формуванню правосвідомості студентів за допомогою бесіди, виховного середовища (Майлз Дауни (англ. Myles Downey), «Ефективний Коучинг»). Відмінність коучингу від усіх видів бесід та консультування – пріоритетність реалізації потенціалу самого клієнта. Основне завдання коуча – створити умови для розкриття, максимального розвитку й використання його потенціалу, створення передумов для самовиховання, і максимального творчого саморозкриття. Коучинг передбачає мобілізацію внутрішніх ресурсів, потенціалу: самосвідомості, творчих здібностей, уяви, розуму, здатності відчувати, прагматизму.

Під час сесії коуч ставить спеціальні питання, які допомагають: зрозуміти і правильно сформулювати цілі; побачити ситуацію глибше; дослідити варіанти і зробити вибір; дослідити можливі перешкоди і зрозуміти, як їх нейтралізувати; виявити переконання, що обмежують; намітити план дій на найближчий тиждень до наступної сесії [3].

Практичне використання коучингу передбачає ознайомлення з основними функціями викладача-коуча, до яких відносимо такі: м*отиваційна* – створення позитивної мотивації до професійно-правової діяльності, формування інтересу до юридичної діяльності, позитивної установки на інноваційну професійну діяльність; *виховна* – формування професійно-правової спрямованості, заснованої на гуманістичній професійній позиції; *інформаційна* – інформування про можливості правового середовища, про види юридичної діяльності, в яких можна брати участь; *розвивальна* – розвиток загальнокультурних і професійних компетенцій, професійно-значущих якостей, зокрема, правосвідомості та правової культури; *організаційна* – залучення студентів у різні види навчально-виховної, науково-дослідницької, інноваційної діяльності; *інтегрувально-диференційна* – організація ефективної взаємодії студентів, що спрямована на розкриття потенціалу кожного студента в процесі виконання спільних завдань; *фасилітаційна* – створення умов для більш комфортного засвоєння різних видів юридичної діяльності; надання допомоги майбутнім випускникам у процесі подолання «бар'єрів» особистісно-професійного розвитку: невпевненості у собі [1, с. 98].

Отже, педагогічний працівник самостійно обирає проблемне поле для коучингового супроводу, виокремлюючи найбільш суперечливі й непродуктивні моменти у професійно-діяльнісній, індивідуально-особистісній, мотиваційній сферах розвитку. Коуч створює особливий диференційований акмеологічний простір, креативну атмосферу взаємної довіри та ініціативної амбітної готовності прийняти виклик для перемоги над собою та успіху в досягненні своєї мети, спеціальні умови, спрямовані на розкриття особистісного потенціалу для реалізації професійно значущої мети в оптимальні терміни, для пошуку альтернативи, здійснення змін у професійній діяльності. Цього досягають за допомогою технологій ефективного слухання, фокусування уваги, цілеспрямованого альянсу тощо.

## Література

1. Вільданова Н. Р. Педагогічний коучинг: навч.-метод. посіб. / Н. Р. Вільданова. – Одеса : ВМВ, 2010. – 264 с.
2. Коучинг : истоки, подходы, перспективы. Сборник. – СПб. : Речь, 2003. – 110 с.
3. Коуч-консультування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mymagickey.com/index.php/kouch-konsultuvannya
4. Максимов В. Е. Коучинг от А до Я. Возможно все / В.Е. Максимов. – СПб. : Речь, 2004. – 264 с.
5. Парслоу Э. Коучинг в обучении. Практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рей.– СПб.: Питер, 2003.– 204 с.
6. Сидоренко В. В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти / В.В.Сидоренко. URL: http://lib.iitta.gov.ua/106529/1/стаття%20КОУЧИНГ%20сидоренко.pdf
7. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
8. Степикіна Т. В. Метод коучингу в системі шкільної освіти / Т. В. Степикіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 22 (257), Ч. IV, 2012. – URL: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe.
9. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. Новый стиль менеджмента. Развитие людей. Высокая эффективность / Дж. Уитмор. – М.: Издательство Международной академии корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.
10. Clutterbuck D. Techniques for Coaching and Mentoring / D. Clutterbuck, D. Megginson. – Sheffield Hall University Press. – 224 p.

## References

1. Vildanova N. R. Pedahohichnyi kouchynh: navch.-metod. posib. / N. R. Vildanova. – Odesa : VMV, 2010. – 264 s.
2. Kouching : istoki, podhody, perspektivy. Sbornik. – SPb. : Rech', 2003. – 110 s.
3. Kouch-konsul'tuvannya [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://www.mymagickey.com/index.php/kouch-konsultuvannya
4. Maksimov V. E. Kouching ot A do YA. Vozmozhno vse / V.E. Maksimov. – SPb. : Rech', 2004. – 264 s.
5. Parslou EH. Kouching v obuchenii. Prakticheskie metody i tekhniki / EH. Parslou, M. Rej.– SPb.: Piter, 2003.– 204 s.

6. Sydorenko V. V. Pedahohichnyi kouchynh yak innovatsiina tekhnolohiia naukovo-metodychnoho suprovodu profesiino-osobystisnoho rozvytku vchytelia v systemi pisliadyplomnoi osvity / V.V.Sydorenko. URL: http://lib.iitta.gov.ua/106529/1/stattia%20KOUChYNH%20sydorenko.pdf
7. Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky / Za red. A. V. Semenovoi. – Odesa : Palmira, 2006. – 272 s.
8. Stepykina T. V. Metod kouchynhu v systemi shkilnoi osvity / T. V. Stepykina // Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka № 22 (257), Ch. IV, 2012. – URL: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe.
9. Uitmor Dzh. Kouching vysokoj ehffektivnosti. Novyj stil' menedzhmenta. Razvitie lyudej. Vysokaya ehffektivnost' / Dzh. Uitmor. – M.: Izdatel'stvo Mezhdunarodnoj akademii korporativnogo upravleniya i biznesa, 2005. – 168 s.
10. Clutterbuck D. Techniques for Coaching and Mentoring / D. Clutterbuck, D. Megginson. – Sheffield Hall University Press. – 224 p.

**УДК 378.01**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-169-174**

## ДОСВІД ПРАВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

**С. С. Пугач**

**orcid.org/0000-0002-8757-6974**

*У статті проаналізовано досвід правої підготовки майбутніх фахівців економічного профілю, з метою її подальшого вдосконалення. Досліджено умови подальшого вдосконалення правої підготовки майбутніх фахівців економічного профілю та формування у них правової компетенції. Доведено необхідність розвитку в майбутнього економіста професійної самостійності та відповідальності, усвідомлення необхідності дотримання закону, як основної умови ефективного господарювання підприємства.*

***Ключові слова**: правова підготовка, фахівці економічного профілю, фахова підготовка, фахова компетентність, правова компетентність.*

## EXPERIENCE OF THE RIGHT PREPARATION OF FUTURE ECONOMIC PROFILES

**S. Pugach**

*One of the key processes in the development of the global economy at the turn of the XX-XXI centuries was globalization, which created the preconditions for the internationalization of the labor market, goods and services. Accordingly, economists must have a significant amount of knowledge, relevant skills and competences, and have developed self-education skills to maintain professional mobility throughout their lives. The main task of economic education at the present stage of Ukraine's development is the formation of future specialists in the presentation of scientific regularities of economic development, peculiarities of market relations, skills of practical application of economic knowledge; purposeful and systematic development of their creative initiative and organization, preparation for highly professional work.*

*The purpose of the article is to analyze the experience of the right preparation of future specialists of the economic profile, in order to further improve it. The fundamentally new conditions and content of business activity that have developed in our country have fundamentally changed the requirements for the professional and personal qualities of specialists who seek to engage in economic activities in organizations. The analysis showed that the future specialists of the economic profile in the process of studying in higher education institutions should be highly adaptable to the new business needs, the ability to work confidently under extraordinary circumstances and successfully implement anti-crisis policies, the ability to use computer technology in their professional activities, modern information technologies and so on. In addition, in the process of studying economic disciplines it is necessary to draw the attention of students to work with sources of law, especially on the Internet, in order to develop the future economist's professional independence and responsibility, awareness of the need to comply with the law, as the main condition for the effective management of the enterprise.*

*It is proved that the economical, economic and financial work of a specialist in the economic profile is closely linked with analytical work, its information and regulatory-legal support.*

***Key words**: legal training, specialists of economic profile, vocational training, professional competence, legal competence.*

Одним із ключових процесів розвитку світової економіки на межі XX-XXI століть стала глобалізація, яка створила передумови для інтернаціоналізації ринку робочої сили, товарів і послуг. Глобалізація, в свою чергу, пов’язана з перехідом від індустріальної до постіндустріальної стадії економічного розвитку суспільства та передбачає суттєві зміни в економіці, політиці, екології на основі підвищення мобільності робочої сили, капіталу, інформації, наукових ідей тощо; виражається в зростаючій взаємозалежності всіх країн у результаті інтенсифікації міжнародного переміщення товарів, послуг, міжнародних потоків

**© С. С. Пугач**

капіталу, швидкої дифузії технологій тощо; вимагає спільних зусиль урядів держав і міжнародних організацій, регулювання процесів на міжнародному рівні. Відповідно, фахівцям-економістам потрібно володіти значним обсягом знань, відповідними вміннями та компетенціями й мати розвинуті здібності до самоосвіти для збереження фахової мобільності упродовж усього життя. Отже, метою економічної освіти є формування в майбутніх фахівців уявлення про наукові закономірності розвитку економіки, особливості ринкових відносин, навичок практичного застосування економічних знань; цілеспрямований і систематичний розвиток у них творчої ініціативи та організованості, підготовка до високопрофесійної праці [1, с. 92].

Основу компетентністного підходу закладено в наукових публікаціях таких учених як, зокрема, Б. Вульфсон, І. Зимняя, Н. Кузьміна, О. Овчарук, Є. Огарев, В. Первутинський, А. Хуторський та інші. Однак різні автори по різному визначають структуру професійної компетенції фахівців. Так дослідники В. Болотов, А. Хуторської, В. Краєвський, В. Сєріков, І. Зимняя, І. Фрумін, О. Жук, А. Макаров та ін. вважають, що змістовний аспект терміна «компетенція» поєднує три складники: когнітивний (володіння знаннями); операційний (сформованість способів діяльності, технологічної грамотності); аксіологічний (засвоєння цінностей, ціннісне відношення до професійної праці та особистісного зростання). На думку Н. Козлової, компетенція містить три основних компоненти: змістовий, ресурсно-часовий та соціально-економічний компоненти. А О. Бондарева виділяє такі компоненти професійної компетентності фахівця: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний і рефлексивний.

**Метою статті** є аналіз досвіду правої підготовки майбутніх фахівців економічного профілю з метою її подальшого вдосконалення.

У Концепції розвитку економічної освіти в Україні зазначається, що метою університетської економічної освіти є підготовка всебічно розвиненого економіста з широким науковим світоглядом і здатністю до самореалізації як економічно активного члена суспільства. Розвиток економічної освіти ґрунтується на принципах відкритості та доступності, поєднання фундаментальності та фаховості освітніх програм, системності та безперервності, інноваційності змісту, інтеграції економічної освіти та наукових досліджень [2].

Упродовж своєї діяльності фахівці з економіки досліджують економічні процеси в суспільстві, розробляють шляхи та методи досягнення поставлених економічних цілей і результатів. Саме тому сьогодні кожен фахівець з вищою економічною освітою постає перед вибором одного з як мінімум трьох напрямків своєї діяльності: державної служби, підприємництва або академічної науки [3, С. 15]. Професійна підготовка фахівців у галузі економіки здійснюється вже майже 300 років. Перші учбові заклади – комерційні училища – з'явилися ще у другій половині XVIII століття, а перші університети – в XIX столітті. У ринковій економіці Російської імперії на початку XX століття було чітке розуміння того, що дипломованому економісту потрібно володіти значним об'ємом правових знань. Так, зокрема, у приватному політехнічному інституті Єкатеринослава, відкритому в 1916 році, до навчального плану економічного та комерційного відділень економічного факультету було включено не тільки політичну економію, науку про фінанси, але й державне, міжнародне, громадянське, торговельне та кримінальне право й процес, громадянське та торгове судовиконання [4, С. 13].

В XX столітті на теренах колишнього Радянського Союзу у промислових центрах була створена широка мережа спеціалізованих економічних вузів, економічних факультетів університетів, філій економічних інститутів і технікумів, в яких підготовка фахівців здійснювалася за денною, вечірньою та заочною формами навчання. Хоча матеріальні ресурси знаходилися в державній власності та розподілялися централізовано, відмінною рисою цього періоду, на думку Н. Красовської, стала спеціалізована підготовка економістів у вищих навчальних закладів для конкретних галузей промисловості, що позитивно позначилося на її якості та формуванні високого рівня професійних компетенцій [5, С. 90]. Але в умовах адміністративно-командної економіки не формується попит на компетентних в юридичній галузі економістів, тому їх правовій підготовці увага не приділялася. Більше того, системи планування, забезпечення, фінансування, які базувалися на державній власності, взагалі виключали будь-яку приватну ініціативу, за яку передбачалося кримінальне покарання. Відсутність ринкових відносин й адміністративно-командні методи управління народним господарством принизили роль цивільного права, норми якого призначені регулювати суспільні відносини.

Після проголошення незалежності України законодавчою базою для трансформації освіти став прийнятий у червні 1991 року Закон про освіту. А у 1993 році була розроблена та прийнята Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття», у якій наголошено про потребу виходу освіти України на рівень розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад, а також через подолання монопольного становища держави в освітній сфері. У програмі наголошується на потребі забезпечення високої якості професійної освіти, конкурентоспроможності та мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці.

Відповідно до змін в організації народного господарства, у зв'язку з переходом до ринкової економіки, виникла потреба у підготовці компетентних в юридичній галузі фахівців, здатних вирішувати нові економічні завдання на основі достатньо міцних та системних юридичних знань. Але успадкований Україною перелік спеціальностей, за якими здійснювалася підготовка фахівців у закладах освіти, був непридатним для реформування як економіки, так і розвитку суспільства в цілому. Консервативні державні заклади вищої освіти не мали можливості швидко перейти до підготовки великої кількості фахівців за новими вимогами суспільства [6, С. 180].

Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія» (НУА) одним з перших в Україні розробив адаптовану модель фахівця-економіста з поглибленою правовою підготовкою. Створивши оригінальні навчальні плани та програми інтегрованої підготовки економістів, колектив НУА розробив систему набуття ними одночасно й фундаментальних правових знань і компетенцій [6, С. 181]. Реагуючи на зростаючий попит на економічні спеціальності в абітурієнтів, з середини 90-х років більшість навчальних закладів, незважаючи на профіль, започаткували подібні напрямки фахової підготовки. Професійна підготовка майбутніх економістів на сьогодні здійснюється майже у 400 закладах вищої освіти України, серед яких, згідно рейтингу закладів вищої освіти Eduniversal Ranking, лідерами за економічними спеціальностями є КНУ імені Тараса Шевченка, КНЕУ імені Вадима Гетьмана, НТУУ «Київський політехнічний інститут» і КНТЕУ [7].

Недержавні заклади вищої освіти, що з'явилися та успішно розвиваються останнім часом, створили значну конкуренцію з низки кон'юнктурних спеціальностей. Зростання самостійності та економічної свободи сприяли підвищенню відповідальності цих закладів вищої освіти за ефективність своїх бізнес-процесів [8, С. 24]. А Г. Ковальчук наголошує, що робота економіста пов'язана з постійним вирішенням виробничих питань, тому впровадження в навчальний процес аналізу конкретних економічних ситуацій є необхідною умовою, спрямованою на розв'язання проблеми активізації навчання та його зв'язку з практичною підприємницькою діяльністю [9]. Однак вирішувати будь-які виробничі ситуації без визначення правового підґрунтя останніх неможливо. Крім того, готовність і спроможність майбутнього фахівця до такої діяльності визначається системою компетенцій, що включає не тільки традиційно визначені у стандартах освіти знання, уміння та навички, але й формування ціннісно-мотиваційних ставлень [10] і умінь приймати різносторонньо обґрунтовані рішення, усвідомлюючи наслідки господарської діяльності, зокрема, юридичні.

Участь у відкритій Зоні європейської вищої освіти дозволяє здолати перешкоди та розробити умови навчання, що розширяють академічну мобільність і забезпечують тіснішу співпрацю України зі світовою спільнотою [11]. До умов оновлення економічної освіти належать: посилення практичної зорієнтованості навчальних предметів, у яких викладається основи права, господарське право, міжнародне право, управління економічно безпекою бізнесу тощо; використання в практиці викладання правових дисциплін особистісно-орієнтованих технологій і методів організації навчального процесу та забезпечення єдності економічної та юридичної підготовки [12, с. 91].

Проаналізуємо значення правої складової в процесі підготовки майбутніх фахівців економічного профілю за кордоном. Характерною ознакою програм підготовки бакалаврів з економіки у вищих навчальних закладах США є високий рівень їхньої спеціалізації та професійності. Так, студентам по завершенню вивчення теоретичних курсів пропонують виконання творчих науково-дослідницьких письмових робіт, що дозволяє досягти головної мети – навчити студента мислити як економіст завдяки розвитку навичок дедуктивного міркування, технік прийняття рішень, розуміння комплексу економічних відносин, комунікативних умінь, творчості, накопичення та використання знань, які виходять за межі змісту основних дисциплін [13]. Дисципліни юридичного спрямування до обов'язкових курсів підготовки бакалавра з економіки не входять, однак, цей ступінь вищої освіти у США є початковою ланкою вищої економічної освіти. Тому на другому ступені вищої освіти з економіки студенти вивчають окремі юридичні дисципліни [13].

В американській економічній школі панує уявлення про економіста не лише як про вправного працівника, але й представника особливої, самостійної професії, яка вимагає спеціальної освіти високого рівня, глибоких знань і навичок. У США диплома бакалавра недостатньо для роботи економістом, потрібно мати магістерський рівень освіти. Доробок американських закладів вищої освіти полягає у вивченні студентами наукових основ дисциплін, акценті на наукових дослідженнях для формування креативної особистості майбутніх економістів, які в своїй діяльності будуть брати до уваги потреби організацій, де працюють. Зміст програм навчання майбутнього економіста та навчальні плани залишаються предметом дискусій серед зарубіжних учених, освітян-практиків і громадськості. Бізнесмени, економісти, політики, інші категорії населення домагаються аби перелік та зміст предметів, що вивчаються, задовольняли їхні інтереси [14].

Формування системи вищої професійної освіти в галузі економіки Франції в сучасному вигляді також здійснювалось на основі синтезу традиційної французької системи вищих комерційних шкіл з елементами американської моделі (як і у більшості західноєвропейських країн). Однак серед інших країн Європейського союзу Франція відрізняється різноманітністю типів закладів вищої освіти, уніфікованою, централізованою системою управління вищою освітою [15], у яких випускники набувають поглиблених знань, умінь і навичок за конкретними економічними спеціальностями [16, С. 92]. А питання набуття правових знань залишаються у випускників економічних вузів на початковому рівні.

Процес підготовки економістів у Німеччині безпосередньо пов'язаний із практичною діяльністю, при цьому економічні дисципліни характеризуються достатнім рівнем фундаменталізації [16, С. 90]. Як зазначає Т. Поясок, система вищої освіти Німеччини характеризується сполученням національних університетських традицій та інноваційних методів управління освітою, фундаментальної теоретичної освіти та науково-дослідної діяльності, доступності та високої якості освіти [17, С. 115]. Однак питання правової компетентності майбутніх економістів тут також залишається відкритим. Німецькі студенти отримують початкові правові знання без урахування особливостей правого функціонування підприємств.

Зміст професійної підготовки фахівців економічної галузі в Республіці Польща визначається освітніми стандартами для певної галузі знань, зокрема, економіки [18]. Випускники магістерського рівня вищої освіти повинні мати комплексні знання економіки та управління фінансовими ресурсами, людським капіталом і матеріальними цінностями; бути готовими до роботи в різних секторах і сегментах європейського ринку і самостійно вести господарську діяльність тощо [19, С. 26]. Для цього вони мають бути добре обізнаними з юридичними особливостями функціонування об'єктів господарської діяльності.

Найефективнішою, з точки зору формування правової компетенції в майбутніх фахівців з економіки, є японська модель підготовки кадрів, орієнтована на підготовку спеціалістів-універсалів у певній галузі, що дозволяє робітникам зберігати високу мобільність у професійній діяльності. Стратегією навчання та підготовки фахівців з економіки в Японії передбачено формування вмінь, орієнтованих на готовність вирішувати завдання завтрашнього дня [20].

У розвинутих західних країнах питання про ступінь державно-правового втручання в економіку є не тільки предметом дискусій, але й залишається основним питанням політичної боротьби. Тому гасла про державне управління економікою або невтручання держави в економіку є декларативними й не можуть бути основою практичної економічної політики [6, с. 187]. Отже, і питання про доцільність підготовки економістів з поглибленою юридичною підготовкою також залишається досить дискусійним у закордонних наукових публікаціях.

Як зазначає Н. Беньковська, на сучасному етапі переходу України до ринкової економіки, відбувається відновлення як змісту освіти, так і методів навчання. Принципово нові умови та зміст ділової активності, що склалися в нашій країні, кардинальним чином змінили вимоги до професійних та особистісних якостей фахівців, які прагнуть займатися економічною діяльністю в організаціях [21, С. 149]. Дослідниця Т. Поясок серед якостей, якими має володіти спеціаліст економічного профілю обґрунтовує такі: високу адаптивність до нових потреб підприємницької діяльності, здібність впевнено працювати за надзвичайних умов і успішно реалізувати антикризову політику, вміння використовувати в професійній діяльності комп'ютерну техніку, сучасні інформаційні технології та інші нововведення [17].

Крім того, інтенсивний процес розвитку економіки та вдосконалення законодавчих норм в Україні призводить до того, що нормативні акти залишаються нестабільними, до них систематично вносять зміни. У зв'язку з цим, під час вивчення економічних дисциплін потрібно звертати увагу студентів на роботу з джерелами права, особливо в мережі Інтернет, з метою розвитку в майбутнього економіста професійної самостійності та відповідальності, усвідомлення необхідності дотримання закону, як основної умови ефективного господарювання підприємства.

Економіко-господарська й фінансова робота потребують від економіста знання основ комерційної та фінансово-господарської діяльності підприємств різного профілю, механізму ціноутворення та оподаткування, уміння робити фінансово-господарські розрахунки, здійснювати платіжно-кредитні операції, вести облік матеріальних цінностей, проводити аналіз фінансової діяльності тощо. Такий перелік тісно пов'язаний із аналітичною роботою, її інформаційним і, головне, нормативно-правовим забезпеченням.

## Література

1. Набока О. Г. Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутніх економістів : теорія і методика застосування : монографія / О. Г. Набока. – Слов'янськ : Підприємець Маторін Б. І., 2012. – 303 с.
2. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Освіта в Україні. – 2004. – 23 січня. – С.4–5.
3. Пошуруева О. Проблема выбора : спрос или же престиж? / О. Пошуруева // Сучасна освіта. – 2005. – № 2. – С. 14–15.

4. Большаков В. І. Із витоків столітньої історії будівельної освіти в Катеринославі – Дніпропетровську / В. І. Большаков, Г. П. Євсєєва, Г. І. Лисенко // Вісник Придніпровської державної академії будівництва та архітектури, 2016, № 10–11 (223–224). – С.12–21.
5. Красовська Н. А. Проблеми підготовки економістів в умовах трансформації вищої школи / Н. А. Красовська // Науковий вісник Ужгородського університету : Серія : Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська. – Ужгород : Говерла, 2013. – Вип. 27. – С. 89–93.
6. Астахов В. В. Экономист с углубленной правовой подготовкой: необходимость или выдумка : (из опыта подгот. на фак. «Бизнес-управление») / В. В. Астахов // Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Харків, 2015. – Т. 21. – С. 179–188.
7. Рейтинг вищих навчальних закладів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://www.eduniversal-ranking.com.
8. Асаул А. Н., Капаров Б. М. Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики / А. Н. Асаул. – СПб.: «Гуманистика», 2007. – 280 с.
9. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : навч. посіб. / Г. О. Ковальчук [ вид. 2-ге, доп. ]. – К. : КНЕУ, 2003. – 298 с.
10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під. заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 112.
11. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин ; [за ред. В. Г. Кременя ]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
12. Галущак І. Є. Підготовка майбутніх економістів до правового забезпечення професійної діяльності / І. Є. Галущак // Науковий вісник Мукачівського державного університету, Серія «Педагогіка та психологія». – 2018. – Випуск 1 (7). – С. 90–93.
13. Войнаровська Н. В. Підготовка бакалаврів з економіки у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Войнаровська. – Вінниця, 2011. – 20 с.
14. Наугольникова О. М. Становлення і розвиток вищої економічної освіти в США [Електронний ресурс] / О. М. Наугольникова. – Режим доступу до ресурсу: file:///C:/Users/home2/Downloads/pspo_2013_39(2)__27.pdf.
15. Enseignement supérieuren France. Collection franco-russe dedocuments d'information. Ambassadede France à Moscou. – Paris, 2000. – P. 5–41.
16. Вульфсон Б. Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 84–96.
17. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04 / Поясок Тамара Борисівна. – К., 2009. – 559 с.
18. Standardy kształcenia dla kierunku studiów: Ekonomia [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://www.wpt. dracosk.pl/files/dydaktyka/ Standardy%20Ekonomia.pdf.
19. Загородня А. А. Зміст професійної підготовки фахівців економічної галузі в Республіці Польщі / А. А. Загородня // Проблеми економіки. 2015. – № 4. – С. 25–29.
20. Основы современного менеджмента : учеб.-метод. пособие : в 5 кн. Кн. 1. – Ужгород : ПИК ПАТЕНТ, 1997. – 583 с.
21. Беньковська Н. Б. Порівняльний аналіз світового та вітчизняного досвіду щодо підготовки економістів у вищих навчальних закладах / Н. Б. Беньковська // Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2016. – № 2 (12). – С. 146–151.

## References

1. Naboka O. G. Profesijno-orієntovani tekhnologiї navchannya u fahovij pidgotovci majbutnih ekonomistiv : teoriya i metodika zastosuvannya : monografiya / O. G. Naboka. – Slovyansk : Pidpriємec Matorin B. I., 2012. – 303 s.
2. Koncepciya rozvitku ekonomichnoi osviti v Ukraini // Osvita v Ukraïni. – 2004. – 23 sichnya. – S.4–5.
3. Poshurueva O. Problema vybora : spros ili zhe prestizh? / O. Poshurueva // Suchasna osvita. – 2005. – № 2. – S. 14–15.
4. Bolshakov V. I. Iz vitokiv stolitnoi istorii budivelnoi osviti v Katerinoslavi – Dnipropetrovsku / V. I. Bolshakov, G. P. Evseeva, G. I. Lisenko // Visnik Pridniprovskoї derzhavnoi akademii budivnictva ta arhitekturi, 2016, № 10–11 (223–224). – S.12–21.
5. Krasovska N. A. Problemi pidgotovki ekonomistiv v umovah transformacії vishchoi shkoli / N. A. Krasovska // Naukovij visnik Uzhgorodskogo universitetu : Seriya : Pedagogika. Socialna robota / gol. red. I. V. Kozubovska. – Uzhgorod : Goverla, 2013. – Vip. 27. – S. 89–93.
6. Astahov V. V. Ehkonomist s uglublennoj pravovoj podgotovkoj: neobhodimost ili vydumka : (iz opyta podgot. na fak. «Biznes-upravlenie») / V. V. Astahov // Vcheni zap. Harkiv. gumanitar. un-tu «Nar. ukr. akad.». – Harkiv, 2015. – T. 21. – S. 179–188.
7. Rejting vishchih navchalnih zakladiv. [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu do resursu: http://www.eduniversal-ranking.com.
8. Asaul A. N., Kaparov B. M. Upravlenie vysshim uchebnym zavedeniem v usloviyah innovacionnoj ehkonomiki / A. N. Asaul. – SPb.: «Gumanistika», 2007. – 280 s.
9. Kovalchuk G. O. Aktivizaciya navchannya v ekonomichnij osviti : navch. posib. / G. O. Kovalchuk [ vid. 2-ge, dop. ]. – K. : KNEU, 2003. – 298 s.
10. Kompetentnisnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukrainski perspektivi / Pid. zag. red. O. V. Ovcharuk. – K. : «K.I.S.», 2004. – S. 112.

11. Vishcha osvita Ukraini i Bolonskij proces : navchalnij posibnik / M. F. Stepko, Ya. Ya. Bolyubash, V. D. Shinkaruk, V. V. Grubinko, I. I. Babin ; [za red. V. G. Kremenya ]. – Ternopil : Navchalna kniga – Bogdan, 2004. – 384 s.
12. Galushchak I. E. Pidgotovka majbutnih ekonomistiv do pravovogo zabezpechennya profesijnoi diyalnosti / I. E. Galushchak // Naukovij visnik Mukachivskogo derzhavnogo universitetu, Seriya «Pedagogika ta psihologiya». – 2018. – Vipusk 1 (7). – S. 90–93.
13. Vojnarovska N. V. Pidgotovka bakalavriv z ekonomiki u vishchih navchalnih zakladah SShA : avtoref. dis. … kand. ped. nauk : 13.00.01 / N. V. Vojnarovska. – Vinnicya, 2011. – 20 s.
14. Naugolnikova O. M. Stanovlennya i rozvitok vishchoї ekonomichnoї osviti v SShA [Elektronnij resurs] / O. M. Naugolnikova. – Rezhim dostupu do resursu: file:///C:/Users/home2/Downloads/pspo_2013_39(2)__27.pdf.
15. Enseignement supérieuren France. Collection franco-russe dedocuments d'information. Ambassadede France à Moscou. – Paris, 2000. – R. 5–41.
16. Vulfson B. L. Vysshee obrazovanie na Zapade na poroge XXI veka: uspekhi i nereshennye problemy / B. L. Vulfson // Pedagogika. – 1999. – № 2. – S. 84–96.
17. Poyasok T. B. Sistema zastosuvannya informacijnih tekhnologij u profesijnij pidgotovci majbutnih ekonomistiv u vishchih navchalnih zakladah : dis. ... d. ped. nauk : 13.00.04 / Poyasok Tamara Borisivna. – K., 2009. – 559 s.
18. Standardy kształcenia dla kierunku studiów: Ekonomia [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu do resursu: http://www.wpt.dracosk.pl/files/dydaktyka/ Standardy%20Ekonomia.pdf.
19. Zagorodnya A. A. Zmist profesijnoї pidgotovki fahivciv ekonomichnoї galuzi v Respublici Polshchi / A. A. Zagorodnya // Problemi ekonomiki. 2015. – № 4. – S. 25–29.
20. Osnovy sovremennogo menedzhmenta : ucheb.-metod. posobie : v 5 kn. Kn. 1. – Uzhgorod : PIK PATENT, 1997. – 583 s.
21. Benkovska N. B. Porivnyalnij analiz svitovogo ta vitchiznyanogo dosvidu shchodo pidgotovki ekonomistiv u vishchih navchalnih zakladah / N. B. Benkovska // Visnik dnipropetrovskogo universitetu imeni Alfreda Nobelya. Seriya «Pedagogika i psihologiya». Pedagogichni nauki. 2016. – № 2 (12). – S. 146–151.

**УДК 378/14.04**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-174-177**

## ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Н. О. Рисинець**

**orcid.org/0000-0002-3015-5834**

*Реформування вищої освіти в Україні призвело до зміни педагогічних підходів до навчання майбутніх фахівців. Одним із ключових чинників розвитку професійної освіти є застосування викладачами проектних технологій, як ефективних засобів навчання. Незважаючи на велику кількість праць, присвячених дослідженню різних аспектів використання проектних технологій, необхідно констатувати, що в педагогічній літературі так і не було сформовано впливу проектних технологій на розвиток професійних компетенцій студентів юридичних спеціальностей. Метою статті є огляд й упорядкування сформованих за визначеними критеріями напрямів та підходів до означення поняття проектних технологій навчання та їх впливу на професійні компетенції студентів юридичних спеціальностей для вироблення цілісного уявлення про способи розуміння зазначених понять, а також викладення власного бачення щодо оптимальної методологічної основи для визначення поняття проектних технологій, професійних компетенцій та їх взаємозв'язку. Наукова новизна полягає в тому, що здійснено аналіз необхідності застосування проектних технологій саме для студентів юридичних спеціальностей.*

***Ключові слова:*** *проект, проектні технології, метод проекту, професійні компетенції.*

## PROJECT TECHNOLOGIES AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF LEGAL SPECIALTY STUDENTS

**N. Rysynets**

*Reforming higher education in Ukraine has led to a change in the pedagogical approaches to the training of future professionals. One of the key factors in the development of vocational education is the use of project technology by teachers as effective teaching aids. Despite the large number of works devoted to the study of various aspects of the use of project technology, it should be noted that in the pedagogical literature, the impact of project technologies on the development of professional competences of law students was not formed. The purpose of the paper is to review and streamline the trends and approaches developed by the defined criteria for defining the notion of project teaching technologies and their impact on the professional competences of students of law specialties in order to develop a holistic understanding of how to understand these concepts, as well as presenting their own vision of an optimal methodological basis for defining the concept, project*

**© Н. О. Рисинець**

*technologies, professional competencies and their interconnections. It is established that in the modern period in the institutions of higher education widely used design training technologies, including methods of projects for the training of future specialists. It is revealed that professional competences of students of legal specialties are expressed in readiness to use the acquired theoretical knowledge in practice, as well as in the presence of acquired practical skills. The scientific novelty consists in the fact that the analysis of necessity of application of design technologies for the students of legal specialties is analyzed, the causal link of the use of design technologies for the development of professional competence of students of legal specialties is shown, the factors which are quite different in character, which positively influence the development of professional competences of the future lawyers.*

*The practical significance of the results is that they can be used to prepare law students in higher education institutions.*

***Key words:*** *project, project technology, method of project, professional competencies.*

Сучасна система освіти потребує докорінних змін. У минуле відходить монотонне читання лекцій та навчання лише заради навчання. Реформування вищої освіти в Україні має на меті не лише покращити якість освіти, але й замінити недієві засоби для активізації пізнавальної діяльності студентів.

Серед чинників, що допомагають сформувати професійні компетенції студентів юридичних спеціальностей, а також є інноваційним напрямом організації навчальної діяльності варто звернути увагу на проектні технології [1].

У закладах вищої освіти набуло широкого розповсюдження проектне навчання, як вид навчальної діяльності, що суттєво покращує мотивацію та підвищує рівень досягнень студентів. Це інноваційний метод, що дозволяє студентам на основі дослідницької роботи отримувати необхідні знання, практичні навички, і, таким чином розвивати професійні компетенції [2].

Сьогодні проектні технології набули широкого використання в закладах вищої освіти України. Ґрунтовні знання для впровадження таких технології були досліджені в наукових роботах багатьох науковців. Так, праці В. Мельникова, В. Мигунова, П. Петрякова дослідили поняття «метод проектів» та його вплив на організацію навчального процесу, М. Елькін встановлює позитивний уплив проектних технологій на розвиток практичних навичок. Методику впровадження проектних технологій описує О. Коберняк [4].

**Мета статті:** розкрити особливості проектних технологій та методів проектного навчання, визначити їхню роль у формуванні професійних компетенцій майбутніх фахівців з права.

Навчальне проектування не є абсолютно новим видом проектних технологій. «Метод проблеми», який пізніше отримав назву «метод проектів», виник у 20-х роках XX ст. у США завдяки експериментальній роботі Джона Дьюї та В. Кілпатріка [5]. Надзвичайно важливим аспектом такої практичної технології є те, що студентам демонструють їхню особисту зацікавленість у здобутті певних знань. А це, відповідно, найкраща мотивація.

Проектне навчання – це один із видів проектних технологій, що широко використовується у світі. Така технологія не лише розширює традиційні можливості опрацювання студентами матеріалу, але й допомагає створити інтелектуальний продукт, що має практичне значення для майбутніх фахівців з права. Реалізація проектних технологій навчання зорієнтована, перш за все, на самостійну діяльність, що позитивно впливає на свідомість студентів [6].

А. Новіков виділяє такі вимоги до проектної діяльності:

1. Суспільно-корисна значимість проекту, ринкова вартість і наявність певних споживачів;

2. Проекти повинні бути посильні для студентів, але відрізнятися високим рівнем складності, отриманий продукт (матеріальний чи духовний) повинен бути високої якості, міри досконалості;

3. Формулювання проекту в найзагальнішому вигляді: активне застосування теоретичних знань зі сторони студентів, а також додаткове залучення наукової, додаткової та іншої літератури; економічних розрахунків, самостійної розробки проекту продукту, технології його отримання, плану дій з реалізації з врахуванням можливостей.

4. Наявність можливості колективної виробничої діяльності, а також включення їх в виробничі та наукові колективи [8, с. 231 ].

Як бачимо, проектна технологія презентує собою важливий інструмент проблемного навчання і є відображенням дослідницького методу навчання.

Проектні технології мають чітку мету і завдання.

По-перше, проектні технології мають на меті створення таких умов в навчальному середовищі, за яких може з'явитись індивідуальний досвід практичної діяльності студента. Тобто, викладачу необхідно приміряти на себе роль тренера, фасилітатора дослідження і, таким чином, спонукати студента до проектної діяльності.

По-друге, потрібно навчити студентів самостійно мислити. А, отже, навчити їх аналізувати ситуацію, знаходити альтернативні рішення, узагальнювати знання та шукати їм застосування. Збирати інформацію,

досліджувати її, тлумачити. Такі навики вкрай необхідні студентам юридичних спеціальностей, адже саме вони допомагають сформувати їх професійні компетенції.

По-третє, це можливість використати здобуті теоретичні знання на практиці. Така діяльність має першочергово мотивувальну мету. Адже, коли студент розуміє, що його знанням існує реальне, важливе застосування, це спонукає його до навчання. Крім того, студентам юридичних спеціальностей вкрай необхідно використовувати проектні методи, адже це розвиває їхні комунікативні здібності, моторику, зорову пам'ять, ораторське мистецтво. Наприклад, такий вид проектної технології як складання позовної заяви студентами на основі реальної правової ситуації дозволяє використовувати усі здобуті теоретичні знання з процесуальних галузей права, галузі права з якої виникла суперечка, української мови за професійним спрямуванням та інших дисциплін. А це, в свою чергу, дозволяє поглибити та посилити міжпредметні зв'язки. Отже, написання проектів студентами – це важливий чинник розвитку професійних компетенцій студентів юридичних спеціальностей.

На початку XXI ст. проектні технології навчання визнаються педагогами як такі, що допомагають розкрити потенціал кожного студента. При цьому, студент учиться діяти самостійно і розраховує лише на себе. Таким чином, індивідуальна самореалізація майбутніх фахівців з права відбувається ще на етапі навчання. Сприятливе навчальне середовище дозволяє сформувати професійні компетенції майбутніх юристів не лише засобами «навчання» законодавчої бази, але й за допомогою вирішення конкретних правових проблем шляхом створення проектів, їхнього оформлення, вивчення та опису.

Для прикладу, рольова гра проблемної спрямованості, що використовувалась як метод колективного вивчення як правило процесуальних галузей права, на сьогоднішній день все частіше, замінюється на індивідуальне навчання за допомогою проекту (наприклад, опрацювання та тлумачення законодавчої бази та надання юридичних консультацій з проблемних питань у юридичних клініках закладів вищої освіти). Таким чином, сучасне розуміння проектних технологій виражається в одному твердженні: «Я знаю для чого мені потрібні знання і де їх застосувати». А, так як, професійні компетенції майбутніх юристів визначаються саме як готовність майбутнього юриста до здійснення правового регулювання суспільних відносин, що забезпечуються системою набутих знань та навичок, то проектні технології являються необхідною складовою навчального простору, у якому перебувають студенти юридичних спеціальностей [7].

Завдяки розширенню педагогічного досвіду й модифікації освітнього середовища стало можливим упроваджувати в закладах вищої освіти проектні технології навчання.

Основним механізмом упливу проектних технологій на розвиток професійних компетенцій студентів юридичних спеціальностей являється ряд чинників, пов'язаних з проектними технологіями.

По-перше, традиційна аудиторія перетворюється на відкритий освітній простір, в якому студентам надається відносна свобода дій. Послідовність таких дій окреслена певним алгоритмом.

По-друге, в процесі виконання проекту студенти юридичних спеціальностей активно займаються самовдосконаленням та саморозвитком. Адже, як правило, здобутих знань, отриманих лише на лекціях, недостатньо для розв'язання поставленого проблемного питання [2].

По-третє, майбутні юристи здобувають безцінний досвід публічних виступів, що, в свою чергу розвиває їхні ораторські навики.

Проектні технології навчання дозволяють виконувати професійно-зорієнтовані завдання. А саме це і виступає важливим чинником розвитку професійних компетенцій студентів юридичних спеціальностей.

Отже, проектні технології є одним із видів інноваційних педагогічних технологій, що позитивно впливають на заохочення, самовдосконалення та якість знань студентів юридичних спеціальностей. Крім того, застосування проектних методик відповідає вимогам Національної доктрини розвитку освіти щодо переходу на новий рівень освіти, у якому втрачається використання способу «навчання лише заради навчання», а вся увага переноситься на набуття студентами професійних умінь, навичок, життєвого досвіду, які є чинниками розвитку професійних компетенцій.

Основною характеристикою проектної діяльності є інноваційних характер щодо підходів до навчання: здобуття нових знань; вироблення вмінь діяти і приймати рішення; пошук варіантів розв'язання проблемних питань; використання сучасних технологій для виконання завдань; формування бажання навчатись заради отримання практичних знань.

## Література

1. Мазур И.И. Управление проектами: Справочное пособие / И.И.Мазур, В.Д.Шапиро и др. – Москва : Высшая школа, 2001. – 875 с.

2. Дьоміна І. Проектне навчання: коротко про головне / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nus.org.ua/view/proektne-navchannya-korotko-pro-golovne/

3. Елькін М. В. Інноваційні технології підготовки майбутніх вчителів на прикладі проектної діяльності студентів / М. В. Елькін // Теорія і методика навчання інформатики та математики : зб. наук. пр. – Вип. 3. – Мелітополь : МДПУ, 2004. – С. 53-57.
4. Коберник О. Методика організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання : навчально-методичний посібник / О. Коберник, С. Ящук. – Умань, 2001. – 82 с.
5. Данильченко І.В. Впровадження проектної технології для розв'язання пізнавальних завдань / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/vprovadzhennya-proektnoyitekhnologiyi-dlya-rozvya.
6. Мачинська Н.І. Навчальне проектування як чинник розвитку особистості у контексті акмеологічного підходу // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 226-232.
7. Маньгоря В. В. Професійні компетенції майбутніх юристів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39. – С. 209-211.
8. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Синтег, 2007. – С. 668.

## References

1. Mazur I.I. Upravlenie proektami: Spravochnoe posobie / I.I.Mazur, V.D.SHapiro i dr. – Moskva : Vysshaya shkola, 2001. – 875 s.
2. Domina I. Proektne navchannia: korotko pro holovne / [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://nus.org.ua/view/proektne-navchannya-korotko-pro-golovne/
3. Elkin M. V. Innovatsiini tekhnolohii pidhotovky maibutnikh vchyteliv na prykladi proektnoi diialnosti studentiv / M. V. Elkin // Teoriia i metodyka navchannia informatyky ta matematyky : zb. nauk. pr. – Vyp. 3. – Melitopol : MDPU, 2004. – S. 53-57.
4. Kobernyk O. Metodyka orhanizatsii proektno-tekhnolohichnoi diialnosti na urokakh trudovoho navchannia : navchalno-metodychnyi posibnyk / O. Kobernyk, S. Yashchuk. – Uman, 2001. – 82 s.
5. Danylchenko I.V. Vprovadzhennia proektnoi tekhnolohii dlia rozviazannia piznavalnykh zavdan / [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/vprovadzhennya-proektnoyitekhnologiyi-dlya-rozvya.
6. Machynska N.I. Navchalne proektuvannia yak chynnyk rozvytku osobystosti u konteksti akmeolohichnoho pidkhodu // Problemy osvity: zbirnyk naukovykh prats. – Vyp. 84. – Zhytomyr-Kyiv, 2015. – S. 226-232.
7. Manhoria V. V. Profesiini kompetentsii maibutnikh yurystiv // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia : Pedahohika i psykholohiia. – 2013. – Vyp. 39. – S. 209-211.
8. Novikov A. M. Metodologiya / A. M. Novikov, D. A. Novikov. – M. : Sinteg, 2007. – S. 668.

**УДК 811.111:378.147**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-177-181**

# ЗНАЧЕННЯ СУЧАСНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

**Н. І. Сарновська**

**orcid.org/0000-0001-7278-5183**

*У статті розглянуто питання необхідності проектування мультимедійних технологій в умовах розвитку високотехнологічної освітньої системи, що є однією з важливіших проблем сучасної педагогіки. Використання медіа технологій в сфері освіти робить свій внесок у розвиток і формування соціальних та світоглядних якостей, які необхідні на цьому етапі розвитку суспільства, а саме щодо формування міжкультурної комунікативної компетентності, яка є однією з основних складових висококваліфікованого спеціаліста, незалежно від його професіональної галузі.*

***Ключові слова**: компетентність. компетентнісний підхід, міжкультурна компетентність, іноваційні технології, інтерактивні технології, мультимедійні технології, медіа-освіта.*

# IMPORTANCE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN INTERCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS

**N. Sarnovska**

*The work is devoted to the necessity of multimedia technologies projecting in the terms of high tech educational system development that is one of the most important problems of modern pedagogic. Usage of media technologies in the sphere of education makes a great contribution into development and forming social and ideological qualities which are needed in the*

**© Н. І. Сарновська**

*stage of society development specifically in forming of intercultural communicative competence, which is one of the basic components of high qualified specialist regardless of his or her professional field. Modern Ukrainian system of education focuses on integration into the European educational space, for which is characterized by the disclosure of high school graduate model through a combination of professional competencies. Substantial and intensive socio-economic changes, the flow of information that is constantly growing, increase the value of the of modern specialist ability to solve various professional tasks which require the necessity to implement competence approach. Modern approach to teaching should be focused on the implementation of innovative methods in the process of teaching, which are caused by special dynamics of life and activities, specifics of various teaching technologies and needs of modern personality, society and government in obtaining not only highly skilled specialists, but also professionals who have social beneficial knowledge, believes, traits and qualities of character as behavior experience in different professional, ordinary and unusual situations. The main goal of foreign languages learning is to develop the abilities and skills of future specialists to use foreign language as a tool for communication in the dialogue cultures of modern world cultures. For realization of this purpose it is necessary to search for and develop the new modern forms and methods of teaching. The usage of all possible opportunities of media education tools has a large number of advantages, as advanced specialists in order to function in modern information environment requires real media literacy. Each media technology has its ways of realization, implementation and use for the greatest efficiency in the teaching of foreign languages and intercommunicative competence development.*

***Key words:*** *competence, competence approach, intercultural competence, innovative technologies, interactive technologies, multimedia technologies, media education.*

Сьогодні є безсумнівним факт політичної, економічної та культурної інтеграції, що відбувається в процесі глобалізації сучасного світу. Країни та народи активно співпрацюють та взаємодіють у різних сферах життя, таких як політика, економіка, культура, на різних рівнях – від особистого спілкування до міжнародних зустрічей. При цьому вони використовують останні досягнення інформаційних технологій. Медіа-технології – це широкий спектр цифрових технологій, що застосовують для створення, передачі та розповсюдження інформації (спілкування по скайпу, комп'ютерні мережі, супутникові технології, бездротовий зв'язок, програмне забезпечення, Інтернет, телевізійні мости [6]. Сучасний підхід до викладання повинен орієнтуватися на втілення новітніх методів в процес навчання, які зумовлені особливістю динаміки розвитку життя та діяльності, специфікою різноманітних технологій навчання та потребами сучасної особистості, суспільства та держави в отриманні не лише висококваліфікованих спеціалістів, але й фахівців, які володіють соціально корисними знаннями, переконаннями, рисами та якостями характеру та досвідом поведінки в різних ситуаціях. Сьогодні зрозуміло, що при викладанні необхідно керувати не особистістю, а процесом її розвитку. На першому плані – методи діалогічного спілкування, сумісний пошук вирішення питань та завдань, створення ситуацій, які вимагають творчого підходу. Основні сучасні інноваційні методи пов'язані з використанням інтерактивних методів навчання. Слово «інтерактив» походить від англійського слова «interact». Інтерактивні методи, це – методи взаємодії, які є одним із найважливіших факторів формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Сучасна українська система професійної освіти орієнтується на інтеграцію в європейський освітній простір, для якого характерним є розкриття моделі випускника вищої школи через поєднання професійних компетентностей. Суттєві та інтенсивні соціально-економічні зміни, потік інформації, що постійно зростає, підвищення значення здатності сучасного фахівця вирішувати різноманітні професійні завдання вимагають необхідність реалізації компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід визначає спрямованість викладацької діяльності на підготовку майбутніх фахівців здатних успішно здійснювати професійну діяльність [5].

Останнім часом увагу викладачів і вчених все більше привертають мультимедійні технології. Для викладача важливим є не стільки технологія комп'ютерного іміджу та звуку, скільки різноманіття навчального процесу та розвиток тих змін та навичок, які відбуваються у студентів при використанні мультимедія та можливість за їх допомогою сформувати в майбутнього фахівця міжкультурну комунікативну компетентність. Проблеми використання мультимедійних технологій, зокрема при навчанні англійській мові розглянуті в дослідженнях багатьох науковців. Наукове обґрунтування ефективності застосування мультимедійних засобів в процесі вивчення іноземної мови досліджено у працях В.Євдокимова, І.Захарової, Н.Іщук, Н.Тализіної. Використанням мультимедійних технологій присвятили свої роботи І.Демакова, В.Ляудіс, Ю.Галон, О.Шиман, М.Колінз, А.Томпсон, що свідчить про необхідність пошуку шляхів ефективного використання мультимедійних засобів [1]. Компетентнісний підхід у системі вищої освіти розглядається у роботах вітчизняних та іноземних науковців (В. Антипової, В.Бездухова, В.Болотова, Ю.Варданяна, В.Вербицького, І.Зимньої, І.Зязюна, К.Колесникової, Е. Тофлера, Р.Хайгерті) Останнім часом багато досліджень міжкультурної компетентності відбуваються в філологічній сфері (С.Г.Тер-Мінасова, О.А.Леонтович, Р.Р.Трошина). Багато досліджень присвячено вивченню та вдосконаленню методики викладання іноземних мов (Г.В.Єлізарова, В.В.Сафонов, П.В.Сисиєв, І.І.Халєєва та питанням культурології (Ф.П.Грушевицька, В.Д.Попков, В.М.Садохін).

Сучасна освіта вимагає суттєвого вдосконалення системи навчання. Компетентнісний підхід до навчання є одним із пріоритетних напрямків модернізації освіти. Уперше компетентнісний підхід почали розробляти в Англії. Це був підхід, який відповідав не лише вимогам системи освіти, але й орієнтувався на вимоги професійної сфери. Компетентнісний підхід спрямований на таку систему освіти, яка забезпечує належний рівень підготовки майбутніх фахівців та відповідає потребам сучасного світового ринку праці. Застосування компетентнісного підходу в нормативну та складову систему сучасної вищої освіти дозволить вирішити проблему, коли у студентів, які отримали певний набір теоретичних знань, виникають труднощі, а іноді неспроможність використати набуті знання в проблемних професійних ситуаціях.

Постіндустріальна стадія цивілізаційного розвитку вимагає не лише підвищення рівня освіти а й формування нового типу мислення та відношення до технічних, соціальних, економічних та інформаційних реалій. Таким чином, необхідно орієнтувати зміст та методи освіти на формування у студентів раціональних умінь оперувати інформацією, володіти комп'ютерними та комунікативними технологіями, мислити професійно та прагматично. У сучасному світі фахівці повинні володіти навичками аналізу та переробки великих обсягів інформації заядлі можливості приймати швидкі рішення та не допускати помилки у професійній діяльності.

З приходом нової ери інформатизації, процесу глобалізації викладання іноземних мов вступу на новий рівень міжкультурної комунікації, метою якої є формування міжкультурної комунікативної компетентності. Для того щоб досягти успіху в сучасному глобальному світі, тим, хто навчається, незалежно від громадянства, все більше й більше необхідно поповнювати свою академічну і професійну підготовку знаннями та вміннями, які дозволять їм розуміти і поважати культури інших народів» [8, с.23]. Навчання іноземній мові стає одним із головних факторів, які визначають результати міжкультурного спілкування. При традиційному підході у змісті навчання іноземній мові недостатньо уваги приділяється соціокультурним та міжкультурним аспектам. Для того, щоб знання іноземної мови повною мірою могли сприяти адекватній взаємодії з представниками іншої культури, метою навчання повинна стати підготовка до реального спілкування, успіх якого залежить від урахування цінностей, на яких побудована певна культура та характерних для неї моделей поведінки. Міжкультурна комунікативна компетентність може бути визначена як інтегративна якість особистості, що передбачає розуміння, урахування та прийняття міжкультурних кодів та стереотипів поведінки та діяльності, усвідомлення і врахування мотивів та цінностей, якими керуються представники інших етносів, узаємодія у межах професійної діяльності з визначенням пріоритету міжкультурних знань, навичок та вмінь стосовно комунікативної взаємодії. Міжкультурна комунікація як форма компетентності особистості інтегрує в собі відповідні знання, уміння й навички особистості, які дозволяють грамотно, продуктивно та ефективно реалізовувати комунікативну діяльність в умовах міжкультурного діалогу на рівні інформаційно-перцептивної та діяльнісно-операційної взаємодії. Можемо виокремити такі складники міжкультурної комунікаційної компетентності особистості: когнітивний, особистісний, афективний, поведінковий. Відзначимо, що вказані складники всебічно характеризують міжкультурну комунікацію як одну із міжкультурних компетентностей особистості. Вони поєднують: загальнокультурні знання, вміння та навички взаємодії (когнітивний компонент); розуміння особливих смислових, ціннісних та емоційних проявів, що позначають відповідні культурні вияви (афективний компонент); певні стереотипи поведінки, поведінкові форми вираження смислів, притаманних певній культурі, народності (поведінковий компонент); загальну картину світу та життєві стереотипи, а також особистісні особливості представників певної народності, етносу (особистісний компонент).

Основною метою навчання іноземній мові є розвиток у майбутніх фахівців здібностей та навичок використовувати іноземну мову як інструмент спілкування в діалозі культур сучасного світу. Для реалізації цієї мети необхідні сучасні форми та методи навчання, використання можливостей медіа-освіти наразі має ряд переваг, оскільки справжньому спеціалісту для ефективного функціонування в сучасному інформаційному середовищі необхідна медіа-грамотність. Іноземна мова – це дисципліна, яка в силу своєї специфіки, а саме створення для студента штучного мовного середовища, вимагає широке використання різних технічних засобів навчання. Тому саме мультимедійні засоби знаходять різноманітне використання при вивченні іноземної мови. Зокрема формуванні міжкультурної компетентності майбутніх фахівців.

Використання сучасних технічних засобів, нових інформаційних технологій у вивченні іноземної мови сприяє розвитку навчальних, дослідницьких, соціокультурних навичок, активізує навчально-пізнавальну діяльність, підсилює інтерес не лише до вивчення іноземної мови, а й отримання знань про культуру, історію та менталітет інших країн. Медіа-освітні технології в контексті формування міжкультурної комунікації розуміють як засоби, що дозволяють сприймати, аналізувати, критично осмислювати та продукувати власні медіа відповідно до певного міжкультурного коду. Міжкультурна комунікація слугує провідником у здатності особистості до аналітико-синтетичної та творчо-продуктивної діяльності в межах певного культурного контексту.

Медіа-освітні технології – це засіб побудови викладацької діяльності з застосуванням медіа для досягнення педагогічних цілей. Технології медіаосвіти дозволяють змінити направленість, структуру та характер надання навчального матеріалу. Медіа-освітні технології можуть бути як джерелом інформації, так і засобами дидактичної інформації чи засобами навчального матеріалу. До таких технологій відносяться медіа-тексти, аудіовізуальні матеріали, Інтернет-ресурси та, навіть, фотографічні матеріали. У сучасній методиці викладання іноземної мови використання мультимедійних технологій мають значну роль. Кожна з медіатехнологій має свої шляхи реалізації, упровадження та використання для найбільшої ефективності при викладанні іноземної мови.

Медіа-тексти (різноманітні передачі, новини, інформаційна аналітика, реклама) мають суттєвий навчальний та розвиваючий потенціал. Вони дозволяють доповнити вивчення матеріалу на будь-яку тематику загального, країнознавчого та професійного характеру, ознайомити студентів з «живою мовою», особливостями лексики, яка вживається в мові. Зокрема, у медіа-текстах, що стосуються новин, зустрічаються синтаксичні конструкції, які часто вживаються в іноземній мові та вивчаються на заняттях. Студентам цікава інтерактивна праця, коли вони мають можливість самостійно знайти вивчені конструкції при дослідженні іноземних газет, журналів і особливо відеоматеріалів. Медіа-тексти є одним із найкращих елементів медіа-освіти, що дозволяють сформувати іншомовну та міжкультурну компетентність студентів, допомагають розширити кругозір, набути нові знання, розвинути нові види мислення критичне, логічне, творче) та вдосконалити культуру особистості.

Особливе значення при навчанні іноземній мові мають аудіовізуальні матеріали, які поєднують у собі різні аспекти акту мовної взаємодії. Аудіовізуальні технології першочергово розвивають у студентів уміння бачити, чути та описувати елементи візуальних та аудіовізуальних текстів. Розвиток цього вміння органічно поєднаний із розвитком спостережливості, уваги, уміння вербально висловити почуте та побачене. Відеоматеріали вигідно відрізняються від друкованих джерел інформації, тому що в них обговорюються актуальні теми сьогодення. Відеоматеріали допомагають студентам спостерігати різноманітні артикуляційні особливості та особливості вимови. Крім цього, відеоматеріали – це величезна можливість ознайомитися з культурологічними моментами. Відеоматеріали створюють ідеальні умови для здійснення аналізу, який базується на порівнянні явищ та особливості поведінки людей за різних обставин та ситуацій міжкультурного спілкування. При використанні фільмів на заняттях із вивчення іноземної мови розвиваються два види мотивації: самомотивація, коли студенту цікаво дивитися фільм, і мотивація, яка досягається тим, що студент задоволений, що він може розуміти мову, яку вивчає. Використання відеотехнологій значно підвищує інтерес студентів, демонструє приклад тих чи інших життєвих або професійних ситуацій, сприяє вивченню іноземної культури, мотивує приєднатися міжкультурної комунікації та стати її частиною і є ефективним для створення тематики для дискусії. Відеоматеріали можуть бути використаними в якості мовного матеріалу, як засіб передачі інформації та інформації про культуру мови, яку вивчають та як засіб країнознавчого матеріалу. Окрім навчальних матеріалів доречно використовувати такі відеоматеріали як, художні та документальні фільми, відео екскурсії, різноманітні комп'ютерні програми.

Результатами роботи з використанням медіа-технологій є розвиток навички говоріння, так як після перегляду відео студенти обговорюють отриману інформацію в групах, парах індивідуально. Оскільки, отримана інформація є емоційним стимулом для говоріння. Для розвитку навичок читання можливе використання титрів, а для вдосконалення навичок письма використовують граматичні вправи, студенти пишуть ессе, статті.

Використання Інтернету дозволяє розвинути у студентів уміння знаходити необхідну інформацію, аналізувати її, вибирати головне та використовувати для створення власних проектів, також розвиває навички самоосвіти, уміння співпрацювати, а також сприяє формуванню мовних навичок і надає можливість вдосконалити не тільки граматичні та лексичні аспекти, але й країнознавчі знання. Використання під час навчання іноземних інформаційних сайтів (Великобританії та США) суспільно-політичної тематики продемонструвало, що Інтернет надає унікальні ресурси та можливості для навчання студентів суспільно-політичній тематиці, які дозволяють створювати реальне мовне середовище, надають можливість доступу до інформаційних ресурсів та можливість спілкування з носіями мови, що є особливо важливим в процесі формування комунікативної та міжкультурної компетентності.

Можемо представити таку структуру педагогічної роботи щодо застосування медіа-освітніх технологій у розвитку міжкультурної компетентності особистості:

- аналіз можливостей медіа-засобів у педагогічному процесі та навчальній діяльності;
- розгляд впливу аудіовізуальної інформації як складника медіа-освітньої технології;
- вивчення характеристик соціальної інформації, пов'язаних із медіа-освітніми технологіями;
- виявлення ролі медіа-освітніх технологій в адаптації молоді до сфери міжкультурної взаємодії;

- висвітлення зв'язку медіа-технологій з історико-культурними, соціальними та економічними аспектами функціонування сучасного суспільства.

Медіа-освітні технології набувають суттєвого значення у зв'язку з підготовкою молоді до взаємодії з інформаційним простором, що знаходиться у стані постійної та динамічної трансформації, а також вільного входження підростаючого покоління в полікультурний простір соціальної взаємодії. Використання мультимедійних технологій у викладанні іноземної мови є ефективним методом. Мультимедійні матеріали дають змогу вивчити та пізнати культуру й традиції народів, мова яких вивчається, що є дуже важливим фактором [7]. До кінцевої мети вивчення іноземної мови відноситься формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього фахівця[10], і при використанні мультимедійних технологій можливо досягнути ефективних результатів в процесі досягнення поставленої мети. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на більш глибоке осмислення медіа-технологій як засобів підвищення фахової компетентності майбутніх фахівців, зокрема у сфері міжкультурної взаємодії.

## Література

1. Андрієвська В.М. Мультимедійні технології у початковій ланці освіти. – Інформаційні технології і засоби навчання / В.М. Андрієвська, Н.В. Олефіренко 2010. – №2 (16). – Режим доступу до журналу: http://www.ime.eduua.net/em.html
2. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич.– К.: Видавництво «Довіра», 2007.– 205 с.
3.Василюк А.В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989 – 1997): автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 1998. – 21с.
4. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для ВУЗов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина // М.: Юнити-Дана, 2002. – 350 с.
5.Иванов Д.А. На какие вызовы современного общества отвечает использование понятий ключевая компетенция и компетентностный подход в образовании? / Иванов Д.А. // Компетенции и компетентностный подход в современном образовании. Серия «Оценка качества образования» / Отв. ред. Курнешова Л. Е. – М.: Моск. центр качества образования, 2008.– С. 3-56.
6. Подопригорова Л. А. Использование интернета в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - 2003. – № 5. – С. 25.
7. Allan M. Teaching English with Video. – Longman, 1986.
8. Deardorff, D.K., Pysarchik, D. / Towards Effective International Learning Assessment: Principles, Design and Implementation . Wit's *Measuring Success in the Internationalization of Higher Education //* (EAIE, The Netherlands), 2009. – p.23-37.
9. Hemei J. Teaching with video in an English Class // Journal of English Teaching Forum, October.
10. Bennett M. J. Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings / M.J. Bennett // Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998.

## References

1. Andriievska V.M. Multymediini tekhnolohii u pochatkovii lantsi osvity. – Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia / V.M. Andriievska, N.V. Olefirenko 2010. – #2 (16). – Rezhym dostupu do zhurnalu: http://www.ime.eduua.net/em.html
2. Batsevych F.S. Slovnyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii / F.S. Batsevych.– K.: Vydavnytstvo «Dovira», 2007.– 205 s.
3.Vasyliuk A.V. Profesiino-pedahohichna pidhotovka vchyteliv u Polshchi (1989 – 1997): avtoref. dys. kand. ped. nauk. – K., 1998. – 21s.
4. Grushevickaya T. G. Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii: uchebnik dlya VUZov / T. G. Grushevickaya, V. D. Popkov, A. P. Sadohin; pod red. A. P. Sadohina // M.: Yuniti-Dana, 2002. – 350 s.
5.Ivanov D.A. Na kakie vyzovy sovremennogo obshchestva otvechaet ispol'zovanie ponyatij klyuchevaya kompetenciya i kompetentnostnyj podhod v obrazovanii? / Ivanov D.A. // Kompetencii i kompetentnostnyj podhod v sovremennom obrazovanii. Seriya «Ocenka kachestva obrazovaniya» / Otv. red. Kurneshova L. E. – M.: Mosk. centr kachestva obrazovaniya, 2008.– S. 3-56.
6. Podoprigorova L. A. Ispol'zovanie interneta v obuchenii inostrannym yazykam // Inostrannye yazyki v shkole. - 2003. – № 5. – S. 25.
7. Allan M. Teaching English with Video. – Longman, 1986.
8. Deardorff, D.K., Pysarchik, D. / Towards Effective International Learning Assessment: Principles, Design and Implementation . Wits Measuring Success in the Internationalization of Higher Education // (EAIE, The Netherlands), 2009. – p.23 37.
9. Hemei J. Teaching with video in an English Class // Journal of English Teaching Forum, October.
10. Bennett M. J. Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings / M.J. Bennett // Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998.

**Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 56 • 2018**

**УДК 378.015.31.041**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-182-185**

# ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**В. А. Фрицюк**

**orcid.org/0000-0001-6133-2656**

*У статті розкривається актуальність проблеми підготовки майбутнього менеджера до моніторингу навчальної діяльності. Акцентовано увагу на працях, у яких розкрито теоретико-методологічні аспекти моніторингових досліджень. Доведено необхідність ознайомлення майбутніх менеджерів з сучасними методами і засобами моніторингу з урахуванням того, що вибір засобів педагогічної діагностики базується на відповідних дидактичних принципах вимірювання результатів навчання. І тому лише підготовлений відповідним чином комплекс завдань дає змогу з використанням певних діагностичних методів правильно оцінити рівень знань і вмінь суб'єктів навчання. Наголошено на важливості формування у майбутніх менеджерів загальних та фахових компетентностей у процесі вивчення дисципліни «Моніторинг якості освіти».*

***Ключові слова:*** *моніторинг навчальної діяльності, моніторинг якості освіти, майбутні менеджери, підготовка.*

# PREPARATION OF THE FUTURE MANAGER FOR THE MONITORING OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

**V. Frytsiuk**

*This paper considers the problem of preparation of a future manager for monitoring of learning activity. Emphasis was put on research papers, which regarded theoretical and methodological aspects of monitoring researches. The necessity of familiarization of future managers with modern methods and instruments of monitoring based on didactical principles of measurements of the results of learning was proved. Only prepared in an appropriate way complex of exercises gives the possibility to infer properly the level of knowledge and skills of students. The importance of forming of general and professional competences of future managers while learning disciplines in «Monitoring of quality of education» was highlighted.*

***Key words:*** *monitoring of educational activities, monitoring of the quality of education, future managers, training.*

Сучасна освіта потребує жорсткого контролю своєї якості, адже якісна освіта – це основа майбутнього держави та запорука її сталого розвитку. Підвищення ролі освіти у світі спонукає вітчизняну систему освіти підвищити якість педагогічного контролю, розробити нові його форми, запровадити інноваційну складову у цей процес. Реформування освіти відповідно до вимог Болонського процесу також вимагає відповідних корегувань у національній системі контролю якості освіти [4]. Зокрема, це стосується процесу підготовки керівних кадрів освітянської галузі.

Важливим є формування у студентів уявлень про сучасний стан педагогічного контролю в системі вищої освіти: розвиток педагогічного мислення, здатності до аналізу педагогічних явищ; вивчення теоретичних основ педагогічного контролю; формування готовності до використання педагогічних умінь та навичок у своїй практичній діяльності [4].

У системі підготовки майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах накопичений значний досвід, спираючись на який можна ефективно розв'язувати завдання розвитку проблему підготовки майбутнього менеджера до моніторингу навчальної діяльності.

Варто зазначити, що теоретико-методологічні аспекти моніторингових досліджень розглянуто у працях І.П. Герасимова, Т.І. Заславської, Ю.А. Левади, О.М. Майорова, Н.П. Пішулина, А.Я. Савельєва, Н.А. Селезньової, Л.Г. Семушиної та ін. Учені й практики розглядають моніторинг як засіб удосконалення системи інформаційного забезпечення управління освітою (П.Ф. Анісімов, В.М. Зуєв, Л.В. Шибаєва та ін.), у контексті підвищення ефективності стратегічного планування розвитку середньої та вищої професійної освіти (А.І. Галаган, В.С. Качерманьян та ін.), у контексті підвищення якості управлінських рішень і при здійсненні педагогічних інновацій (А.А. Орлов, Г.В. Єльникова та ін.), як засіб оцінки якості освіти (В.О. Кальней, Н.Н. Михайлова, Н.А. Селезньова та ін.), як інформаційну основу в системі оцінювання й управління якістю освіти на регіональному рівні (М.Б. Гузаїров, І.Н. Єлісєєв, А.Г. Сапронов), а І.В. Вавілова, Л.Є. Виноградова, С.А. Горбатков, В.С. Лукманов, Т.Д. Макарова, Е.І. Мухортова, Н.Ш. Нікітін, Г.Б. Скок – на рівні навчального закладу, педагога, студента, учня [1]. Попри наявність значної кількості праць у контексті досліджуваної проблеми, підготовка майбутнього менеджера до моніторингу навчальної діяльності досліджена недостатньо.

**© В. А. Фрицюк**

**Мета статті** – висвітлити актуальність проблеми підготовки майбутнього менеджера до моніторингу навчальної діяльності.

Згідно Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки одним із пріоритетних стратегічних напрямів розвитку освіти є створення національної системи моніторингу якості освіти. Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг. З огляду на визначені пріоритети найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості [1]. Це стосується й підготовки майбутніх менеджерів.

Моніторинг – це стандартизоване спостереження за освітнім процесом і його результатами, що дозволяє створити історію стану об'єкту в часі, кількісно оцінювати зміну суб'єктів навчання і освітньої системи, визначати і прогнозувати напрямки їх розвитку. Поняття «моніторинг» прийшло з екології та соціології в педагогіку.

Педагогічний моніторинг – це форма організації збору, зберігання, обробки і розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне спостереження за її станом і прогнозування її розвитку.

Основними напрямами освітнього моніторингу визначають:

- моніторинг якості освіти;
- моніторинг рівня соціалізації особистості;
- моніторинг інтересів учнів;
- моніторинг освітніх потреб учнів та місцевого суспільства;
- моніторинг рівня професіоналізму педагогічних кадрів;
- моніторинг стану здоров'я учнів.

Більшість авторів розуміють поняття «моніторинг» як засіб одержання інформації; постійне відстеження процесу; базу для прийняття і коригування управлінських рішень; наявність спеціально розроблених стандартів.

Упровадження педагогічного моніторингу дозволить психологізувати педагогічну діяльність учителя, навчально-виховний процес, що підніме професійний рівень педагогічних колективів, підвищить рівень якості шкільної освіти. Результати педагогічного моніторингу дозволять висвітлити позиції керівництва, виявити мікроклімат учнівського, вчительського, батьківського колективів, надаючи тим самим можливість адміністрації школи, управлінням освіти аналізувати свої дії, і відповідно планувати педагогічну діяльність [1]. І тому майбутні менеджері ще на етапі професійної підготовки у закладах вищої освіти мають готуватися до здійснення вказаної діяльності.

Вважаємо, що формування готовності майбутнього менеджера до моніторингу навчальної діяльності є також важливим елементом його професійного саморозвитку, який трактуємо як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія [5], в даному випадку, керівника закладу середньої освіти.

Майбутні менеджері мають бути добре ознайомлені з сучасними методами і засобами моніторингу. Вибір засобів педагогічної діагностики базується на відповідних дидактичних принципах вимірювання результатів навчання. Лише підготовлений відповідним чином комплекс завдань дає змогу з використанням певних діагностичних методів правильно оцінити рівень знань і вмінь суб'єктів навчання. Тому в педагогіці останнім часом виникла тенденція до використання кількісних методів педагогічного контролю. Серед засобів об'єктивного контролю найбільш науково обґрунтованим є метод тестування із залученням технічних засобів для сканування та обробки результатів [2].

Проблемою, що нині постала перед українським суспільством, є відсутність об'єктивних критеріїв, які забезпечували б порівняння фахівців, закладів, послуг, програм тощо і створювали б основу для конкуренції, тим самим стимулюючи підвищення якості освіти. Ця ситуація певною мірою є наслідком того, що формування фахівців (початкова, середня, вища освіта) здійснюється за відсутності об'єктивного оцінювання їхніх особистих здібностей і професійної компетентності. Причиною цього є відсутність викладацьких кадрів, здатних застосовувати уніфіковані для всієї країни методи об'єктивного контролю під час виховання та навчання. Суб'єктивізм при оцінюванні учня сприяє скоріше протекціонізму, ніж конкуренції. Тому формування нового покоління через педагогічний ланцюг «новий викладач – новий випускник – новий фахівець» сприятиме підвищенню індексу людських ресурсів України, зростанню її економічного потенціалу [2]. Значна роль у цьому процесі відводиться, на нашу думку, «новому менеджеру», готовому до професійного здійснення моніторингу якості освіти.

Становлення системи незалежного оцінювання і моніторингу якості освіти в Україні є складним і багатоступеневим процесом. Впровадження цієї системи доводить, що вона може ефективно працювати в нашій країні як інструмент відкритості і прозорості у діяльності навчальних закладів, забезпечення рівного доступу випускників шкіл до вищої освіти. Для майбутніх фахівців є важливим формування компетентностей з питань педагогічного оцінювання, ознайомлення з методиками створення та використання тестового інструментарію для оцінки якості освіти, з сучасними програмами та результатами національних і міжнародних порівняльних досліджень якості освіти [6]. Тому вивчення дисципліни «Моніторинг якості освіти» майбутніми менеджерами спеціалізації Управління освітнім закладом може стати поштовхом для оволодіння відповідними компетентностями.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Моніторинг якості освіти» майбутні менеджери мають оволодіти теоретичними знаннями, практичними уміннями, набути навички і компетенції в галузі моніторингу якості освітнього процесу, що дасть змогу забезпечити досягнення планованих результатів навчання і виховання в системі освіти. Також результатом вивчення дисципліни «Моніторинг якості освіти» має стати набуття студентами загальних компетентностей: здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу, спроможність вдосконалювати й розвивати свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень; здатність розробляти стратегію діяльності з урахуванням загальнолюдських цінностей, суспільних і державних виробничих інтересів; готовність до використання технологій індивідуального і групового ухвалення рішень; та фахових компетентностей: готовність до взаємодії з учасниками освітнього процесу й соціальними партнерами; спроможність аналізувати результати використання технологій, методик і моделей навчання в освітніх установах; здатність до інтерпретації результатів моніторингових досліджень різних рівнів, у тому числі регіональних, національних, міжнародних; здатність розробляти й оцінювати діагностичні методики для освітнього моніторингу, в тому числі дидактичні тести, психодіагностичні, профорієнтаційні, сертифікаційні.

До змісту дисципліни включено два розділи: «Загальні науково-теоретичні основи моніторингу та педагогічних вимірювань» та «Моніторинг як практична система. Загальні основи педагогічного контролю в системі освіти». Передбачено вивчення таких тем, як: «Поняття педагогічного моніторингу. Мета. Задачі. Класифікації», «Педагогічний моніторинг як інструмент керування навчально-виховним процесом», «Етапи моніторингових досліджень», «Створення моніторингової системи», «Міжнародні моніторингові дослідження», «Організація системного моніторингу в умовах навчального закладу», «Зміст, форми, методи і види контролю якості освіти», «Моніторинг навчальної діяльності на базі тестових випробувань. Тестування як метод вимірювання компетентності учнів у системі моніторингових досліджень», «Методика оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу», «Розвиток системи тестування в Україні та за кордоном», «Психолого-педагогічні аспекти тестування», «Упровадження тестування в навчальних процес. Використання сучасних комп'ютерних технологій у тестуванні учнів», «Математико-статистичні методи в педагогічних вимірюваннях» тощо.

Програмними результати навчання є: здатність визначати критерії і показники оцінки якості освіти; уміння розробляти й реалізовувати діагностичні методики й процедури для освітнього моніторингу; уміння аналізувати результати навчання і виховання в локальному і темпоральному вимірах; здатність досліджувати, організовувати й оцінювати управлінські процеси з використанням технологій моніторингу та освітнього менеджменту; уміння організовувати й проводити дослідження з питань оцінки якості освіти, в тому числі соцопитування, експертне оцінювання, експеримент; уміння аналізувати елементи освітнього процесу, які потребують удосконалення.

Таким чином, майбутні менеджери під час фахової підготовки у закладах вищої освіти мають бути підготовлені до педагогічного моніторингу, який об'єднує соціологічний, психологічний та медичний моніторинг з метою одержання цілісного уявлення про особистість школяра, оскільки це нині особливо необхідно для сучасних навчальних закладів, що працюють у режимі особистісно-орієнтованої освіти.

Такий комплексний підхід до вивчення особистості школяра, навчальної ситуації й педагогічного колективу спрямований, насамперед, на осмислення реальних навчальних можливостей: ступеня навченості, пізнавальних інтересів, мотивів навчання, а також на встановлення дидактичних причин слабкої успішності, ступеня задоволеності учнів і вчителів освітнім процесом, емоційного стану учнів, характеру внутрішньо шкільних взаємин, педагогічної культури вчителів.

Майбутні менеджери мають враховувати, що важливими педагогічними, психологічними та дидактичними функціями моніторингу навчальної діяльності є формування навичок аналітичної культури учасників навчально-виховного процесу, уміння адекватно оцінювати свою життєву позицію, рівень її конструктивності; формування педагогічного середовища однодумців, готових з об'єктів стати суб'єктами освітнього процесу інноваційного типу.

Отже, можна зробити висновок, що процес підготовки майбутніх менеджерів у сфері освіти у ЗВО неможливий без формування їхньої готовності до моніторингу навчальної діяльності. Така підготовка

дасть змогу майбутнім фахівцям набути загальних компетентностей, зокрема, таких, як: здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу, спроможність вдосконалювати й розвивати свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень; здатність розробляти стратегію діяльності з урахуванням загальнолюдських цінностей, суспільних і державних виробничих інтересів; готовність до використання технологій індивідуального і групового ухвалення рішень; та фахових компетентностей: готовність до взаємодії з учасниками освітнього процесу й соціальними партнерами; спроможність аналізувати результати використання технологій, методик і моделей навчання в освітніх установах; здатність до інтерпретації результатів моніторингових досліджень різних рівнів, у тому числі регіональних, національних, міжнародних типу TIMSS, PISA, PIRLS; здатність розробляти й оцінювати діагностичні методики для освітнього моніторингу, в тому числі дидактичні тести, психодіагностичні, профорієнтаційні, сертифікаційні тощо.

### Література

1. Бодненко Д.М. Моніторинг навчальної діяльності: навчальний посібник. / Д.М. Бодненко, О.Б. Жильцов, О.Л. Лещинський, Н.П. Мазур. – К : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. – 276 с.
2. Булах І. Є. Створюємо якісний тест: навч. посіб / Булах І. Є., Мруга М. Р. – К.: Майстер-клас, 2006. – 160 с.
3. Атестація загальноосвітніх шкіл / М. І. Сметанський, В. М. Галузяк, М. І. Слободянюк, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
4. Педагогічний контроль в системі освіти: робоча навч. прогр. для освітньо-кваліфікац. рівня «Магістр» зі спец. «Педагогіка вищої школи» / Н. О. Приходькіна; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. Освіти», Ін-т менедж. та психології. – К., 2014. – 60 с.
5. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія / В. А. Фрицюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 364 с.
6. Щудло С. А. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти. Для студентів історичного факультету / Щудло С.А. Зелена О.Я. – Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. Івана Франка. – 2010. – 23 с.

### References

1. Bodnenko D.M. Monitorynh navchalnoi diialnosti: navchalnyi posibnyk. / D.M. Bodnenko, O.B. Zhyltsov, O.L. Leshchynskyi, N.P. Mazur. – K : Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka, 2014. – 276 s.
2. Bulakh I. Ye. Stvoriuiemo yakisnyi test: navch. posib / Bulakh I. Ye., Mruha M. R. – K.: Maister-klas, 2006. – 160 s.
3. Atestatsiia zahalnoosvitnikh shkil / M. I. Smetanskyi, V. M. Haluziak, M. I. Slobodianiuk, V. I. Shakhov. – Vinnytsia: RVV VAT Vinobldrukarnia, 2001. – 310 s.
4. Pedahohichnyi kontrol v systemi osvity: robocha navch. prohr. dlia osvitno-kvalifikats. rivnia «Mahistr» zi spets. «Pedahohika vyshchoi shkoly» / N. O. Prykhodkina; NAPN Ukrainy, DVNZ «Un-t menedzh. Osvity», In-t menedzh. ta psykholohii. – K., 2014. – 60 s.
5. Frytsiuk V. A. Profesiinyi samorozvytok maibutnoho pedahoha : monohrafiia / V. A. Frytsiuk. – Vinnytsia : TOV «Nilan LTD», 2016. – 364 s.
6. Shchudlo S. A. Osnovy pedahohichnykh vymiriuvan ta monitorynhu yakosti osvity. Dlia studentiv istorychnoho fakultetu / Shchudlo S.A. Zelena O.Ya. – Drohobych: RVV DDPU im. Ivana Franka. – 2010. – 23 s.

**УДК 159.922.6:37.013.77**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-185-192**

## ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ ВІДНОСИН МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ І СТУДЕНТАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

**І. Л. Холковська**

**orcid.org/0000-0002-2498-1902**

*У статті розглядаються такі структурні компоненти діалогічної взаємодії, як діалогічні стосунки, особистісні позиції учасників, активна спільна діяльність, ціннісно-смисловий зв'язок. Запропоновано визначення партнерської взаємодії та охарактеризовано специфіку партнерства в освітньому процесі. Розкрито зміст послідовних, взаємопов'язаних етапів процесу становлення партнерства: етап усвідомлення партнерства, етап його розвитку і етап співтворчості. Проаналізовано провідні засоби реалізації партнерських відносин на заняттях педагогічного циклу на кожному з етапів: на першому – особливості організації проблемного навчання, спрямованого на виховання здатності до творчого мислення, інтелектуальних і пізнавальних інтересів, готовності до відстоювання власних позицій, конструктивного діалогу; на другому – групової діяльності, орієнтованої на оволодіння вміннями спільних дій, колективного набуття знань, розвиток пошукової активності, формування*

**© І. Л. Холковська**

*критичного мислення, вироблення навичок взаємоконтролю; на третьому – проектного навчання як підходу, що забезпечує активну суб'єктну позицію студентів в освітньому процесі.*

***Ключові слова:*** *партнерство, викладач, студенти, освітній процес, проблемне навчання, групова діяльність, проектне навчання.*

## WAYS OF FORMING PARTNERSHIP RELATIONS BETWEEN THE TEACHER AND STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

**I. Kholkovska**

*The article deals with the structural components of dialogical interaction: dialogical relationships, personality positions of participants, active joint activity, value-semantic communication. The definition of partnership interaction and the specificity of partnership in the educational process are described. The focus is on partnership goals: to promote self-development and professional self-identification of students, to ensure a high level of education of future professionals. The content of successive, interrelated stages of partnership formation (stage of awareness of partnership, stage of its development and co-creation stage) is revealed, during which there is formation of active creative position, activation of motivational factors of self-determination in joint activity, expansion of cooperation space in the "teacher-student" dialogue, "student - student", assimilation of various communication strategies, mastering the technology of self-determination in the educational process, development of adequate self-esteem. The means of implementing partnership relations at different stages of studying the disciplines of the pedagogical cycle are analyzed: on the first, the peculiarities of the problem education organization, aimed at forming the ability to creative thinking, intellectual and cognitive interests, readiness to defend their own positions, constructive dialogue; on the second - a group activity focused on mastering the skills of joint actions, collective acquisition of knowledge, development of search activity, the formation of critical thinking, development of intercontrol skills; on the third - project training, which provides an active subjective position of students in the educational process.*

***Key words****: partnership, teacher, students, educational process, problem learning, group activity, project training.*

Сучасний педагогічний процес у вищій школі характеризується багатовимірністю і варіативністю параметрів навчально-виховного простору, парадигмальною множинністю, провідне місце в якій займає особистісно розвивальна парадигма. Особистісний підхід надає пріоритетності життєвим цілям особистості, заперечує авторитарність у процесі взаємодії, водночас накладаючи на її учасників певні зобов'язання. Осмислення педагогом своєї діяльності в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, активне орієнтування на такі цінності, як культура діалогу, здатність до самозмін, самоорганізації своєї діяльності, – необхідні складові процесу навчання, що підтримуються викладачем. Принципове значення за цих умов мають комунікативно-адекватні установки на усвідомлення нових педагогічних цінностей і побудову рівноправних і збалансованих взаємин у педагогічному процесі, що називають партнерськими.

Методологічним орієнтиром для пошуку специфіки партнерства у ЗВО виступає ідея діалогу як рівноправної взаємодії особистостей, в основі якої – відносини викладача і студента як вільних суб'єктів. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми суті діалогічної взаємодії [1; 4; 5; 6; 11; 14] показав її релевантність щодо організації особистісно-розвивальних стосунків між викладачем і студентом. Більшість дослідників визнає найбільш ефективною діалогічну, суб'єкт-суб'єктну стратегію взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, яка передбачає сприйняття студента як психологічно рівноправного партнера, надання йому свободи вибору, права на особистісно-професійне самовизначення [2, с. 35].

Зважаючи на основні цінності і цілі діалогу, загальні характеристики взаємодії як процесу [5; 8; 11], організовуючи професійну підготовку майбутніх учителів на засадах співпраці, співтворчості, партнерства, стиль яких регулюється системою цінностей, норм, обумовлених спільною діяльністю учасників освітнього процесу, важливо акцентувати увагу на таких структурних компонентах діалогічної взаємодії, як діалогічні стосунки, особистісні позиції учасників, активна спільна діяльність, ціннісно-смисловий зв'язок. У відповідності з цими характеристиками, ми розглядаємо діалогічну взаємодію як *процес взаємовпливу викладача і студента з метою їх розвитку і саморозвитку на основі відкритої особистісної позиції, діалогічного розуміння як спільного пошуку ціннісно-смислових зв'язків.*

Специфіка партнерства в освітньому процесі визначається терміном співучасть, що передбачає необхідність для особистості самовизначитися в спільній діяльності, усвідомити свою самоцінність і цінності іншого. Адекватність і пріоритетність партнерства у ЗВО визначають такі чинники, як відповідність новим завданням професійної підготовки, сучасним тенденціям розвитку суспільства, а також домінування партнерства серед інших форм діалогічної взаємодії, таких, як персоніфіковане посередництво, тьюторство, консультування.

Партнерство належить до інноваційної форми взаємодії, оскільки саме становлення партнерських відносин знаходиться в площині інноваційної освітньої діяльності відповідно до вищої професійної освіти, і перш за все, – діяльності викладача, і виявляється у таких особливостях [2; 6; 8; 11]:

- це взаємовідносини викладача і студента як незалежних осіб, що мають на меті досягнення спільних цілей на принципах рівності і добровільності учасників освітнього процесу;
- врахування механізмів саморозвитку особистості дозволяє студентові займати активну позицію, реалізуючи завдання індивідуально-особистісного розвитку;
- широкий спектр стратегій співпраці викладача і студентів передбачає права вибору і відповідальності за ухвалення рішень, що дозволяє суб'єктам освітнього процесу рівноправно, але по-різному брати участь у проектуванні, організації і здійсненні діяльності, що веде до їх особистісного розвитку.

Таким чином, у статті *партнерство* потрактовується як взаємовідносини, спрямовані на досягнення спільних цілей освітнього процесу на принципах рівності і добровільності його учасників, організовані викладачем у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1; 4; 5; 14] дозволяє виокремити ціннісні орієнтири партнерства, спираючись на взаємозв'язок його двох складових – духовно-моральної і прагматичної, що визначають *цілі* партнерства: сприяти саморозвитку і професійному самовизначенню, забезпечувати високий рівень освіченості.

Процес становлення партнерських відносин у ЗВО обумовлений не тільки об'єктивними, але і суб'єктивними чинниками. Це – готовність і оволодіння викладачем інноваційною позицією, що передбачає відхід від патерналістських відносин на користь партнерства, набуття вмінь взаємодії з урахуванням нових соціально-психологічних особливостей сучасних студентів, їх реальних потреб, освітніх запитів та інтересів.

За умов реалізації партнерства відносини між викладачем і студентами включені в систему освітнього процесу, що передбачає: використання нетрадиційних засобів навчання, побудованих на засадах співпраці, розвитку і саморозвитку; навчально-дослідницьку діяльність викладача і студентів, орієнтовану на спільний науковий пошук; «повсякденну методику партнерської домінантності», що діє в межах комунікативно-горизонтального середовища і передбачає етично-ділову установку на повагу, незалежність і деяку конкуренцію у відносинах між викладачем і студентом [14]. У цих умовах розвиваються відносини партнерства на основі персональної відповідальності, незалежності (автономності), спільного творчого пошуку викладача і студентів, взаємної зацікавленості в духовному, професійному й етично-діловому просуванні.

Процес становлення партнерства передбачає низку послідовних, взаємопов'язаних етапів: етап усвідомлення партнерства, етап його розвитку і етап співтворчості, під час яких відбувається засвоєння активної творчої позиції щодо себе й інших, активізація мотиваційних чинників самовизначення в спільній діяльності, розширення простору співпраці в діалозі «викладач – студент», «студент – студент», засвоєння різних комунікативних стратегій, оволодіння технологією самовизначення в освітньому процесі, формування адекватної самооцінки результатів спільної діяльності як набуття культури рефлексії.

Про успішність становлення партнерських відносин між викладачем і студентом свідчить особистісний розвиток тих, хто навчається, зміст якого визначають активна творча позиція, здатність до участі в діалозі, готовність до спільних дій, автономність, відповідальність. На розвиток цих якостей спрямовується система засобів, що конструюються на основі діалогових технологій навчання з урахуванням цілей і завдань етапів в умовах широкого спектру стратегій співпраці викладача та студентів і дотриманням принципів взаємної поваги і довіри, свободи вибору, делегування повноважень, індивідуального підходу [5].

***Мета статті:*** проаналізувати шляхи формування партнерських відносин між викладачем і студентом в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Кожен етап процесу побудови партнерських відносин характеризується певними засобами, що спрямовані на зміну ціннісних орієнтирів у свідомості і діяльності викладача і студентів. На першому етапі пріоритет отримує проблемне навчання і його методи та прийоми, на другому - навчання в малих групах, на третьому – проектне навчання. Ситуації вибору, стимулювання ініціативи і націленості на успіх присутні на всіх етапах з якісною відмінністю в їх характеристиках.

Вирішення завдань становлення партнерських відносин на *першому етапі* роботи пов'язано, перш за все, зі збагаченням морально-етичного досвіду студентів, досвіду ціннісно-орієнтаційної діяльності. Джерелом проблемності в цьому випадку буде педагогічний конфлікт, морально-етична проблемна ситуація.

У стимулюванні та організації партнерських відносин між викладачем і студентом може допомогти звернення до теорії і практики *проблемного навчання*. Суть навчання методом проблем зводиться до створення на заняттях таких ситуацій, що викликають активізацію пізнавальних спонук і змушують студентів самостійно шукати вирішення пізнавальної проблеми [10]. Водночас проблемне навчання, під час якого набуваються нові вміння і знання, є і методом виховання здібності до творчого мислення,

інтелектуальних і пізнавальних інтересів, готовності до відстоювання власних позицій, конструктивного діалогу.

У педагогічній практиці накопичений багатий досвід «проблемного виховання» студентів шляхом залучення їх до змодельованих на занятті педагогічних конфліктних ситуацій, до драматичної дії, що породжується гострими професійно-етичними та професійно-методичними проблемами [9].

Ціннісно-орієнтаційний пошук студентів при реалізації методів проблемного навчання в курсі «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності» є процесом усвідомлення і особистісного прийняття педагогічної системи цінностей. Одним з прийомів, що можуть слугувати прикладом спонукання студентів до аргументованих висловлювань, формулювання власної позиції щодо важливих педагогічних питань, є завдання викласти свої думки щодо афористичних висловлювань філософів, письменників, педагогів, соціологів, політиків, що передбачають співставлення різних поглядів, необхідність захисту певної позиції, вироблення загального рішення. Наприклад, пригадавши притчу: «Дві жаби потрапили в горщик із сливками. Одна сказала: «Це кінець», склала лапки і захлинулася. Інша, борсаючись, збила під собою грудку масла і вибралася з горщика», студенти мають показати її зв'язок з поняттям педагогічного оптимізму. Пояснюючи думку: «Мілка людина дорожить малими цінностями, велика або справжня людина – великими», студенти полемізують щодо цінностей великих і малих, з'ясовують питання, чи можуть люди, в залежності від своїх цінностей, бути великими чи малими?

В. Сухомлинському належать слова: «Гуманність не можлива без чуйності до людини. Любити людство простіше, ніж одну людину. Допомогти одній людині складніше, ніж заявити: «Я люблю свій народ». Студенти коментують вислів, пояснюючи, в чому сенс трудності, про яку говорить видатний педагог. Таким чином студенти в своїх відповідях виявляють особистісну ціннісно-орієнтаційну свободу, вчаться аргументовано відстоювати свої погляди, не боячись помилитися. Відповіді студентів свідчать про те, що вони прагнуть міркувати, спираючись на прогностичні вміння, виявляють цікавість і допитливість, не бояться відповідати чесно, роблять припущення і вибудовують гіпотези щодо ефективних педагогічних умов навчання і виховання учнів. Викладач показує своє захоплення, коли студенти оригінально і доцільно висловлюються, виявляє щиру зацікавленість, даючи їм можливість повірити в себе, свої сили і педагога. Дискусії неформального характеру привабливі тим, що сам факт участі в них переводить студентів у статус більш близький до викладача, дає можливість аналізувати хід взаємодії учасників на міжособистісному рівні, розвивати комунікативну компетентність студентів-майбутніх учителів. На розвиток комунікабельності студентів, уміння взаємодіяти в процесі спілкування спрямовані також інтерактивні ігри, що знімають психологічну напругу, прогнозують групову динаміку і націлені на об'єднання групи, її орієнтаційну єдність.

Насичення навчальної діяльності різними методичними прийомами з акцентуванням уваги на діалогових стосунках спрямоване на активізацію пізнавальних інтересів студентів, розвиток професійно цінних якостей. Моделювання педагогічних ситуацій, аргументований захист педагогічної позиції сприяють формуванню у студентів бажання, потреби у висловленні власної думки, спілкуванні один з одним і з викладачем, полемізуванні щодо неоднозначних рішень. Таким чином можуть бути усунені психологічні бар'єри, створена позитивна мотивація для спілкування, атмосфера доброзичливості. Дискусії, діалоги, розгорнуті відповіді – це засоби демонстрації елементів комунікативної компетентності, необхідної складової професійної майстерності. Вони сприяють розкриттю особистісного потенціалу студентів, що в подальшому позитивно впливає на розвиток умінь налагодження міжособистісної комунікації завдяки накопиченню комунікативного досвіду партнерської взаємодії. Будучи емоційно залученими до ситуацій спілкування за допомогою вищезазначених прийомів і форм роботи, студенти мають можливість взаємодіяти, спілкуватися, що приносить їм емоційне задоволення. Педагогічна майстерність викладача слугує забезпеченню позитивного емоційного ставлення студентів до форм роботи на занятті, налаштовує на емоційне співпереживання. Заохочувальна підтримка викладача сприяє висловлюванню студентами нетрадиційних ідей, вільних думок, вони легше вступають у контакт, відчувають свою спроможність у розв'язанні педагогічних проблем.

*Другий етап розвитку партнерства* передбачає розширення простору співпраці в діалозі «викладач – студент», «студент – студент» з орієнтацією на високі кінцеві результати, передачу знань один одному, співпрацю і стимулювання взаємодопомоги між студентами, оволодіння технологією самовизначення в навчальному процесі. На цьому етапі акцент має бути зроблений на ефективній і продуманій організації навчання на основі ситуацій навчання в малих групах, реалізації яких сприяють співпраця і рольове спілкування.

За умов використання ситуацій, орієнтованих на формування практичних навичок на основі отриманих знань, важлива кількість завдань, учасником вирішення яких стає студент, оскільки вона прямо пропорційна ступеню засвоєння навичок партнерських відносин.

*Ігрова ситуація. Я*к відомо, гра – привабливий вид діяльності для людей будь-якого віку. Вона дозволяє у невимушеній формі апробувати себе в різних ролях, зробити те, що неможливо в реальному житті [7].

*Спеціально створена ситуація-вправа.* Використання ситуацій цього виду дозволяє зміцнити навички поведінки, що відповідають професійно-етичним нормам, шляхом моделювання і драматизації окремих епізодів, що ілюструють ситуації використання прийомів професійної взаємодії і професійного спілкування. Такі ситуації мають спеціально спрямований характер, водночас вони тісно пов’язані зі шкільною реальністю.

Ці ситуації включають студентів і викладача в процес колективної творчої діяльності з вирішення педагогічних проблем, надають великі можливості для активного взаємонавчання в групі. Створення атмосфери колективного пошуку і обговорення проблем, реалізація основних умов колективності – усвідомлення загальної мети, доцільний розподіл обов'язків, взаємна залежність і контроль – здійснюються на тлі зростаючої самостійності студентів. Студент бере участь у визначенні завдань навчання і несе відповідальність за свою діяльність, тому він більш цілеспрямований, працює свідомо, прагне до того, щоб робота відбувалася більш ефективно і приводила до успішних результатів.

Дослідження педагогів і психологів [9; 10; 12] свідчать, що кооперативне навчання сприяє розвитку комунікативності, мислення і інтелекту. Воно забезпечує більш високі навчальні результати в порівнянні з традиційними фронтальними формами і методами. Проте кооперативне навчання – відкрита і динамічна система, методи якої можна комбінувати і використовувати у поєднанні з традиційними засобами. Переваги групового навчання визначаються взаємодією студентів у групах, що обумовлює більш глибоке опанування знань і вмінь завдяки невимушеній обстановці, соціально-емоційній атмосфері, що сприяє прояву особистісного потенціалу і водночас умінь працювати в команді, можливості діяти з більшою впевненістю завдяки підтримці малої групи.

Варто зазначити, що формування груп передбачає дотримання деяких важливих правил, що забезпечують ефективність групової діяльності: гетерогенність їх складу з погляду навченості, навчальних інтересів, соціально-психологічних характеристик і психологічної сумісності. Доведено, що результати спільної діяльності в значній мірі залежать від характеру міжособистісних стосунків, що мають характеризуватися доброзичливістю, взаєморозумінням і взаємодопомогою [13].

Найбільш ефективно ідея навчання в співпраці реалізується під час професійної підготовки майбутніх учителів, організованої як індивідуально-групова і командно-ігрова діяльність. Цей підхід найчастіше застосовується на заняттях з «Методики виховної роботи», «Основ педагогічної майстерності», «Педагогічної конфліктології». Наприклад, конкурс педагогічної майстерності – сучасна форма змагання творчо обдарованих студентів, що обрали своїм фахом педагогіку. Змагальність, прагнення не підвести факультет, максимально виявити власні здібності створюють атмосферу емоційного підйому, яка супроводжує не тільки сам конкурс, але й підготовку до нього, що вимагає великої попередньої самостійної роботи (опрацювання наукової та методичної літератури, складання конспектів уроків, виховних заходів, розробка проектів реклами фаху тощо). Готуючись до конкурсу і виступаючи на ньому, студенти перетворюють педагогіку на мистецтво: стають поетами, співаками, музикантами, акторами, танцюристами, спортсменами, винахідниками, мандрівниками, нарешті – пропагандистами педагогічної майстерності серед студентів педагогічного університету.

Під час конкурсів, різного роду турнірів, змагань студенти дістають можливість і відчувають бажання показати свої здібності і вміння. В очах викладачів вони з'являються в новій якості, що сприяє розвитку відчуття власної гідності, самоствердження, віри в свої сили.

У світовому педагогічному досвіді також набули поширення й інші форми групового навчання: «круглий стіл», «форум», «симпозіум», «дебати», «судове засідання». Всі вони засновані на роботі малих тимчасових груп, коли педагог тримає в полі уваги три основні моменти: мета, час, підсумки. Групи отримують від викладача чіткі орієнтири – якого роду результат очікується від їх обговорення. У кожній з малих груп між учасниками розподіляються основні ролі-функції – ведучий, аналітик, протоколіст, спостерігач, представник-доповідач – для організації своєрідного міжгрупового діалогу. Безумовним правилом ведення дискусії є утримання від якого б то не було схвалення або несхвалення (прихованого або відкритого), водночас не можуть бути залишені без уваги нелогічність міркувань, явні суперечності, не аргументовані вислови. В процесі керівництва ходом дискусії основним засобом у руках педагога є питання: «відкриті», що стимулюють мислення, не припускаючи короткої однозначної відповіді; «дивергентні», що не мають єдино правильної відповіді і спонукають до пошуку, «оцінні», пов'язані з виробленням власної оцінки того або іншого явища. За допомогою стимулюючих питань-завдань традиційні теми, що обговорюються на заняттях, стають проблемними. Стимулюючі питання належать до прийомів введення в дискусію, разом з рольовою грою, демонстрацією фрагменту фільму, використанням цифр і фактів, описом конкретного випадку [10].

У цілому, фонова інформація є позитивним підкріплюючим чинником, який допомагає викладачеві відчути емоційний настрій групи, а студентам – продемонструвати себе, свої відчуття, настрої, професійно важливі якості. «Емоційний заряд» цих завдань використовується з метою мотивування, зняття емоційної напруги і скутості, стимулювання когнітивних і асоціативних процесів у студентів під час засвоєння знань і формування вмінь.

Використання ділових ігор на заняттях – це не просто репетиція ситуацій з майбутнього професійного життя, це засіб розвитку вмінь співпраці, засіб не тільки зовнішнього, але і внутрішнього орієнтування. Ділова гра, по-перше, дозволяє вийти за межі мимоволі обмеженого спілкування в аудиторії, а, по-друге, приносить емоційну розкутість, віру в особистісні можливості, впевненість, що сприяють розвитку вмінь налагодження міжособистісної комунікації [7].

Таким чином, робота в малих групах є ефективним засобом встановлення ділових стосунків між викладачем і студентами і між самими студентами. Цінність всіх методів і ситуацій, що використовуються в роботі малих груп, полягає в тому, що студенти оволодівають уміннями спільних дій, колективного набуття знань; розвивають пошукову активність; вчаться вести дискусію, слухати і чути співбесідника, відстоювати власну думку і прислухатися до позиції іншого; в них формується критичне мислення, виробляються навички взаємоконтролю.

*На третьому етапі становлення партнерських відносин* між викладачем і студентами відбуваються важливі зміни у розвитку відчуття автономності в прийнятті рішень: студенти набувають умінь розподіляти колективне завдання адекватно індивідуальним можливостям і здібностям, набувають досвіду самостійної інтелектуальної діяльності, формується адекватна самооцінка, культура оцінювання спільних зусиль з виконання групових завдань.

Основним засобом вирішення цих завдань є *проектне навчання*, засноване на принципі спільного навчання, пошуку і набуття власного досвіду. Перевагами проектного навчання є можливість комбінування різних видів самостійної роботи, активізація вмінь пошуку та опрацювання навчального матеріалу, отриманого з різноманітних джерел, нетрадиційні форми оцінки.

Проектне навчання передбачає використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів. Вони створюють можливість для виявлення індивідуально-особистісних якостей. Команди, сформовані за неформальними, формальними або базовими ознаками, досліджують певне питання навчальної теми з метою підготовки групової доповіді і подальшого виступу перед всією групою; вирішують практично спрямоване навчальне завдання, етапи виконання якого відображаються у прикладному проекті; проводять міні-дослідження, що потребує творчого, винахідницького підходу. Реалізація проектів передбачає постановку завдань високого рівня проблемності, надання малим групам повної самостійності у пошуковій діяльності, постійну взаємодопомогу і взаємопідтримку студентів за допомогою взаємоперевірок самостійних робіт, спільне виконання завдань. Проективна діяльність має орієнтувальну функцію, що передбачає співтворчість викладача і студентів, сприяючи їх взаємному розвитку. Викладач – організатор процесу саморозвитку студентів, координатор, консультант, що виконує такі функції: допомагає в пошуку джерел, здатних допомогти в роботі над проектом; сам виступає джерелом інформації; координує роботу відповідно до етапів виконання проекту; підтримує і заохочує студентів; налагоджує безперервний зворотний зв'язок, щоб допомагати студентам просуватися в роботі над проектом; створює умови для розвитку міжособистісних стосунків, найбільш сприятливих для успішного досягнення мети. Виконання проекту дозволяє комбінувати різні види самостійної роботи, тому, враховуючи особисті переваги студентів, завдання можуть виконуватися як у групах, так й індивідуально. Стратегія реалізації проектів зазвичай має двоетапний характер. Перший етап складається з планування роботи, коли викладач спільно зі студентами обговорюють такі питання, як вибір теми, напрями пошуку джерел інформації, визначення завдань (етапів) роботи, кількості учасників у мікрогрупах, а також термінів виконання проміжних і кінцевих результатів. На другому етапі відбувається самоорганізація роботи в групах, тобто планування без участі викладача. Диференціація засобів досягнення поставленої мети має велике значення. Студенти мають розподілити обов'язки, встановити терміни виконання того або іншого виду завдання, форму їх представлення, що передбачає структурування колективів малих груп, визначення функцій окремих їх членів, характеру стосунків між ними.

У спеціальній літературі [9; 10] рекомендовані 6 стадій роботи над проектом: підготовка, планування, ухвалення рішення (дослідження), виконання, оцінка результатів, захист проекту.

Оволодіваючи технологією проектування, студенти набувають власного досвіду інтелектуальної діяльності. При вирішенні завдань проективної діяльності вони використовують такі способи обробки інформації, як аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, висновки. Захист проекту потребує розвитку наступної групи професійно цінних умінь: впевненого виступу перед аудиторією, аргументованих відповідей на питання, підготовки змістовної, лаконічної, емоційно насиченої презентації, дотримання регламенту, формулювання власного ставлення до проблем.

Організація проектного навчання для студентів-майбутніх педагогів передбачає такі вимоги: 1) наявність значущої у науково-практичному, творчому плані проблеми або завдання, що потребує для розв'язання інтегрованих знань, дослідницького пошуку; 2) практична, теоретична значущість передбачуваних результатів; 3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; 4) структуризація змісту проекту; 5) використання дослідницьких методів: визначення проблеми, обговорення методів дослідження, оформлення результатів. Проектне навчання передбачає використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів. Вони надають можливість для виявлення індивідуально-особистісних якостей. Команди, сформовані за неформальними, формальними або базовими ознаками, досліджують певне питання навчальної теми з метою підготовки групової доповіді і подальшого виступу перед всією групою; вирішують практично спрямоване навчальне завдання, етапи виконання якого відображаються у прикладному проекті; проводять міні-дослідження, що потребує творчого, винахідницького підходу. Реалізація проектів передбачає постановку завдань високого рівня проблемності, надання малим групам повної самостійності у пошуковій діяльності, постійну взаємодопомогу і взаємопідтримку студентів за допомогою взаємоперевірок самостійних робіт, спільне виконання завдань. Проективна діяльність має орієнтувальну функцію, що передбачає співтворчість викладача і студентів, сприяючи їх взаємному розвитку. Викладач – організатор процесу саморозвитку студентів, координатор, консультант, що виконує такі функції: допомагає в пошуку джерел, здатних допомогти в роботі над проектом; сам виступає джерелом інформації; координує роботу відповідно до етапів виконання проекту; підтримує і заохочує студентів; налагоджує безперервний зворотний зв'язок, щоб допомагати студентам просуватися в роботі над проектом; створює умови для розвитку міжособистісних стосунків, найбільш сприятливих для успішного досягнення мети. Орієнтація на такі види діяльності, а також на роботу з використанням величезних можливостей глобальної мережі Інтернет є актуальною для професійної підготовки майбутніх учителів. Відвідуючи бібліотеки й Інтернет, студенти знаходять багато важливої і цікавої інформації не тільки зі своєї теми, але і суміжних. Здобуваючи інформацію, вони вчаться правильно її інтерпретувати, що в майбутньому стане в нагоді їм у професійній діяльності.

Активне включення студентів у створення тих або інших проектів сприяє можливості засвоювати нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі. В процесі безпосередньої взаємодії і співпраці студенти стають активними суб'єктами освітнього процесу. Важливим є той факт, що учасники цього процесу виявляють різні види активності: фізичну (говорять, пишуть, слухають, малюють тощо), соціальну (ставлять питання, відповідають на питання, обмінюються думками тощо) і пізнавальну (роблять доповнення або виправлення, виступають як одне з джерел професійного досвіду, самі знаходять вирішення проблеми) [12]. Всі три види активності різні, але взаємопов'язані, що забезпечує можливість виконання проблемних і творчих завдань. Компонентами завдань виступають: організація процесу реалізації завдань (підбір матеріалу, форми роботи, демонстрація результатів виконаної роботи); самооцінювання і самоаналіз діяльності (перевірка, корекція помилок, підведення підсумків роботи). Діяльність у робочих групах над проектом допомагає студентам навчитися працювати в команді. При цьому в них виробляється власний погляд на інформацію, на вибір індивідуальної освітньої стратегії. Обмін досвідом, усунення домінуючої ролі викладача в процесі набуття знань і досвіду націлюють студентів на самоорганізацію у процесі створення конкретного продукту або вирішення окремої професійної проблеми.

Створення ціннісно-нормативної єдності викладача і студента виявляється в єдиному погляді на цілі навчання, відбір засобів навчання, оцінку досягнень, в єдиному підході до формування і розвитку загальнонавчальних навичок і вмінь студентів. Основи саморегуляції формуються завдяки тому, що студент реально стає однією з головних дійових осіб освітнього процесу. Освоєння активної творчої позиції по відношенню до себе й інших, розширення простору співпраці в діалозі «викладач – студент», «студент – студент», оволодіння технологією самовизначення в освітньому процесі, комунікативна активність з орієнтацією на цінності партнерської взаємодії забезпечують конструктивні стосунки взаємодіючих сторін.

Таким чином, партнерські відносини в освітньому процесі ЗВО сприяють активному осмисленню і переосмисленню власного досвіду учасників навчальної взаємодії, що в умовах, що швидко змінюються, дуже важливо. Партнерські стосунки, домінантою яких є пошук, розвиток і відстоювання індивідуальної творчої і професійної позиції, є показником особистісної зрілості учасників освітнього процесу і одночасно умовою її досягнення.

**Література**

1. Бех І.Д. Спілкування як загально психологічна основа виховання особистості / І.Д. Бех // Інститут проблем виховання АПН України. Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: збірник наук. праць; редкол. О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех. – К.: Педагогічна думка, 2000. – С. 10-17.

2. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В. М. Галузяк // Актуальные проблемы педагогической теории и практики: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова; проф. Н.И.Сметанского. – Москва: Наука: информ; Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – С. 26-36.
3. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
4. Галузяк В.М. Реалізація принципів діалогічного навчання у підготовці майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.). – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 12-20.
5. Гринчишин Н.І. Принципи діалогу як світоглядна парадигма морально-ціннісних орієнтацій та самовдосконалення людини / Н.І. Гринчишин // Аксіологічні аспекти трансформації сучасного українського суспільства: матеріали Всеукраїнської науково-практ. конф. – Івано-Франківськ, 2007. – С. 162-164.
6. Ковальчук Л.О. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін / Л.О. Ковальчук // Вісник. – Львів, 2005. – Вип.19, ч.2. – С.17-25.
7. Коломієць В.С. Ігри в структурі професійної підготовки: зб. наук праць / В.С. Коломієць / За ред. А.Й. Капської. – Київ, 2009. – С.153-160.
8. Коханова О.П. Партнерство як фактор соціалізації особистості / О.П. Коханова // Педагогічний процес: Теорія і практика. – Київ, 2013. – С. 196 – 204.
9. Левківський М.В. Нові навчальні технології / М.В. Левківський // Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка, 2009. – №3. – С. 14-18.
10. Пєхота О.М. Освітні технології / О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
11. Подберезький М.К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії / М.К. Подберезький // Вісник Дніпропетровського університету імені А. Нобеля. – Серія: Педагогіка і психологія. – 2011. – №2. – С. 31-36.
12. Сакуленко Г.Є. Методи активної групової взаємодії / Г.Є.Сакуленко // Шкільні технології. – 2007. – №2. – С. 44-49.
13. Чошанов М.А. Малая группа в учебном процессе / М.А. Чошанов // Директор школи. – 1999. – № 4.– С. 65-72.
14. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения /С.А.Шеин // Вопросы психологии.– 2001.– №1.– С.44- 52.

## References

1. Bekh I.D. Spilkuvannia yak zahalno psykholohichna osnova vykhovannia osobystosti / I.D. Bekh // Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy. Moralno-dukhovnyi rozvytok osobystosti v suchasnykh umovakh: zbirnyk nauk. prats; redkol. O.V. Sukhomlynska, I.D. Bekh. – K.: Pedahohichna dumka, 2000. – S. 10-17.
2. Haluziak V. M. Obrazovatel'naya sreda kak faktor lichnostnogo razvitiya budushchih uchitelej / V. M. Galuzyak // Aktual'nye problemy pedagogicheskoj teorii i praktiki: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii / pod obshchej red. prof. O.I. Kirikova; prof. N.I.Smetanskogo. – Moskva: Nauka: inform; Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2013. – S. 26-36.
3. Haluziak V. M. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv u konteksti osobystisno zoriientovanoho pidkhodu / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 42. Chastyna 2. – Vinnytsia, 2014. – S. 162-169.
4. Haluziak V.M. Realizatsiia pryntsypiv dialohichnoho navchannia u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv / V.M. Haluziak // Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: Materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (m. Vinnytsia, 29-30 lystopada 2018 r.). – Vinnytsia: «Tvory», 2018. – S. 12-20.
5. Hrynchyshyn N.I. Pryntsypy dialohu yak svitohliadna paradyhma moralno-tsinnisnykh oriientatsii ta samovdoskonalennia liudyny / N.I. Hrynchyshyn // Aksiolohichni aspekty transformatsii suchasnoho ukrainskoho suspilstva: materialy Vseukrainskoi naukovo-prakt. konf. – Ivano-Frankivsk, 2007. – S. 162-164.
6. Kovalchuk L.O. Pedahohichna vzaiemodiia vykladacha i studentiv pid chas vykorystannia novykh informatsiinykh tekhnolohii navchannia u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin / L.O. Kovalchuk // Visnyk. – Lviv, 2005. – Vyp.19, ch.2. – S.17-25.
7. Kolomiiets V.S. Ihry v strukturi profesiinoi pidhotovky: zb. nauk prats / V.S. Kolomiiets / Za red. A.Y. Kapskoi. – Kyiv, 2009. – S.153-160.
8. Kokhanova O.P. Partnerstvo yak faktor sotsializatsii osobystosti / O.P. Kokhanova // Pedahohichnyi protses: Teoriia i praktyka. – Kyiv, 2013. – S. 196 – 204.
9. Levkivskyi M.V. Novi navchalni tekhnolohii / M.V. Levkivskyi // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni I. Franka, 2009. – #3. – S. 14-18.
10. Piekhota O.M. Osvitni tekhnolohii / O.M. Piekhota, A.Z. Kiktenko, O.M. Liubarska. – K.: A.S.K., 2001. – 256 s.
11. Podberezkyi M.K. Kharakterystyka osoblyvostei pedahohichnoi vzaiemodii / M.K. Podberezkyi // Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni A. Nobelia. – Seriia: Pedahohika i psykholohiia. – 2011. – #2. – S. 31-36.
12. Sakulenko H.Ye. Metody aktyvnoi hrupovoi vzaiemodii / H.Ye. Sakulenko // Shkilni tekhnolohii. – 2007. – #2. – S. 44-49.
13. Choshanov M.A. Malaya gruppa v uchebnom processe / M.A. Choshanov // Direktor shkoli. – 1999. – № 4.– S. 65-72.
14. Shein S.A. Dialog kak osnova pedagogicheskogo obshcheniya /S.A.Shein // Voprosy psihologii.– 2001.– №1.– S.44- 52.

# ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

**УДК 373.5.06(4)(043.5)**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-193-196**

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ В АМЕРИКАНСЬКИХ ДЕМОКРАТИЧНИХ ШКОЛАХ

**К. А. Балтремус**
**orcid.org/0000-0003-4370-1328**
**В. Є. Балтремус**
**orcid.org/0000-0002-1630-5445**

*В статті описано демократичні школи, ознаками яких є: вільний вибір навчальних дисциплін, створення кожним учнем власного навчального плану, вільне відвідування уроків, відсутність сталого розкладу занять, колегіальність прийняття рішень. У статті також підкреслено переваги демократичних шкіл, оскільки пріоритетом останніх років є постійне впровадження оновлених методик освіти з метою підвищення її конкурентоспроможності, допомога учням не тільки набути конкретні знання та застосувати їх на практиці, а й сформувати вміння працювати в колективі, самостійно приймати рішення та нести відповідальність за наслідки. У статті висвітлено підходи до організації вільного навчання в американських демократичних школах та їхні успіхи в позитивній соціалізації учнів. Автори порівнюють успіхи в соціалізації учнів демократичних шкіл Песталоцци (Еквадор) та Барбара Тейлор (США), які працюють, озброївшись психолого-педагогічними ідеями та поглядами Ж. Піаже та Л. Виготського відповідно. Автори статті наголосили на тому, що такий досвід потребує подальшого наукового дослідження в контексті його екстраполяції в освітній простір України.*

***Ключові слова:*** *соціалізація, демократична школа, вільне навчання, особистісно-орієнтоване виховне середовище, колегіальність, самоврядування.*

## FEATURES OF EDUCATION IN AMERICAN DEMOCRATIC SCHOOLS

**K. Baltremus, V. Baltremus**

*The authors describe democratic schools and their main features (the research is based on available published sources). The main feature is absence of mandatory activities. Democratic schools are also characterized by free choice of subjects, individual educational plans and working schedules for all students (based on their wants and needs), free attendance, creative outdoor activity, participation in workshops, and self-government. The authors point out the advantages of democratic schools compared to traditional ones. This is connected with latest requirements which include introduction of new methods and techniques into school education process in order to make it more efficient and competitive. Teachers are expected to help students learn how to communicate with other people, train practical skills, and make students more responsible for their decisions and actions. The educational features of American democratic schools and positive socialization of students are described in the article. The authors compare educational results of Pestalozzi School (Ecuador) and Barbara Taylor School (USA). The former school is based on educational and psychological ideas of J. Piaget. The latter one takes into account the ideas and the experience of L. Vygotsky. The authors conclude that the positive learning experience of democratic schools may be useful for the educational system in Ukraine.*

***Key words:*** *socialization, democratic school, free education, person-oriented learning environment, self-governance, school autonomy.*

Навколишній світ швидко змінюється, з'являються нові завдання та виклики. Постійне впровадження оновлених методик зумовлює конкурентоспроможність освіти. Незмінною залишається потреба формувати в учнів високий рівень культури, уміння працювати в колективі, самостійно приймати рішення та нести відповідальність за наслідки. Головною метою сучасної освіти є допомога молодим людям набути конкретних знань і реалізувати їх на практиці в умовах конкурентного середовища. Такі завдання ставлять перед собою демократичні школи і, як свідчить практика, порівняно з традиційними освітніми закладами, показують кращі результати соціалізації учнів.

**© К. А. Балтремус, В. Є. Балтремус**

Упродовж більш як столітньої історії традиційної освіти різні дослідники висували припущення, що освіта молодих людей має поєднувати не тільки виховання в чітко окреслених, суспільно-корисних рамках, але й тренування в учнів громадянських якостей [3; 4]. Тому, класик педагогічної науки Ж. Руссо, піонер у запровадженні ідей вільної освіти Б. Елькотт, засновник ідей прогресивної освіти Д. Дьюї, основоположниця власного унікального методу виховання М. Монтессорі, засновник вальдорфської школи Р. Штайнер, автор теорії розвитку психіки Л. Виготський, а також Ж. Піаже, який уважав процеси соціалізації, головним чинником інтелектуального розвитку, були спільні в думці, що якісна освіта має бути структурована, вона має поєднувати мистецтво, моральне, емоційне, фізичне, психологічне та культурне виховання людини.

Унаслідок змін поглядів на освіту, з'явився новий концепт – вільні школи. Такі навчальні заклади характеризують демократичною організацією навчально-виховного процесу, спільними ознаками якого є: створення кожним учнем власного навчального плану, вільний вибір навчальних дисциплін, вільне відвідування уроків, відсутність сталого розкладу занять. Такий підхід надає можливість навчатися у власному темпі з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей особистості. Однією з найголовніших рис демократичних шкіл є колегіальність прийняття рішень, що забезпечується розвиненою системою самоврядування, заснованої на принципі голосування (учні, вчителі, батьки: 1 людина – 1 голос). Така система забезпечує гарантію соціальної рівності всіх учасників навчально-виховного процесу.

**Метою статті** є висвітлення підходів до організації вільного навчання в американських демократичних школах та їхні успіхи в позитивній соціалізації учнів.

Ми вважаємо за доцільне розпочати аналіз підходу до демократичного навчання школи Песталоцці (Pestalozzi School), яка була заснована Р. Уальд та М. Уальд 1979 р. у м. Кіто, Еквадор. Учні школи хоча і мали багато свобод, але сам заклад не є «антиавторитарним», натомість школу називають «активною» [1, с. 131]. Риси, що відрізняють школу Песталоцци від інших демократичних шкіл, є такими, що учні, по-перше, мають можливість експериментувати, досліджувати, тобто отримувати досвід; по-друге, вони можуть служити власним інтересам, а не розпорядженням учителів та батьків. Цим школа досягає значних успіхів в соціалізації учнів. Демократичну форму організації навчально-виховного процесу обумовлює елемент необов'язковості у відвідуванні уроків та відсутність необхідності вивчення певних предметів [2; 4].

Можна стверджувати, що вчителі школи знайшли практичне використання теорії Ж. Піаже про ступені розвитку дитини, що видно з наступного прикладу: у той відтинок робочого часу, який присвячено, наприклад, математиці, учням надається велика кількість різноманітного, але конкретного матеріалу. Сухе обчислення або перехід до інших стандартних процедур, прийнятих в математиці, починається тільки після повного розуміння матеріалу учнями 8-9 років [1].

Варто відзначити, що у своїй роботі школа взяла до уваги певні неврологічні дослідження, які підтверджують теорію Ж. Піаже. Вони полягають в тому, що три частини головного мозку людини (стовбурова частина, гіпоталамус та кора) відтворюють свої функції по черзі, одну за одною. Перешкода цьому природньому нервовому процесу може суттєво погіршити якість відтворення цих функцій. Наприклад, якщо людина не набула навичок самостійного прийняття рішень у шкільному віці, вона не буде повністю психологічно незалежна і досягнувши дорослого віку. Іншими словами, якщо учень у межах начально-виховного процесу буде тільки чітко слідувати інструкціям вчителя і не матиме досвіду самостійного прийняття рішень, то, як наслідок, він не зможе чітко усвідомити власні потреби й реалізувати свої плани [1; 5].

Школа, ґрунтуючись на поглядах Ж. Піаже, визначає, що розвиток та самовиховання є природніми процесами, тому все, що потрібно для успіху в цьому напрямку, − це належне навколишнє середовище. Примушуючи дитину вивчати матеріал, який їй не подобається, або який вона вважає недоцільним, можна тільки зашкодити цьому процесу. Ця теза й сприяла виникненню головного правила школи Песталоцци: «у дітей та дорослих немає нічого спільного в мотивації [1, с. 132].

Однією з головних ознак демократичних шкіл є те, що обсяг необхідних для вивчення знань не прив'язаний до конкретного віку. Можна стверджувати, що це суперечить теорії Ж. Піаже про три стадії освіти, за якими побудована школа Песталоцци: для кожного учня одна стадія змінює іншу, не тільки тому, що цей учень відповідає віковим стандартам, а й тому, що він набув певних фізичних якостей та ознак і навчився сприймати об'єктивну реальність такою, якою вона є. Перша стадія називається дитячий садок (до 6-7 років); друга стадія – так звана «оперативна» стадія – це початкова освіта з 7 до 13 років. На цій стадії учні навчаються розумінню та сприйманню законів, яким підпорядковується світ та вмінню здобувати результати своєї роботи. На третій стадії, яка називається «середня освіта», учень намагається відповісти на запитання «хто я?», тобто сформувати «Я-концепцію» [1; 5].

Таким чином, досвід школи Песталоцци доводить, що кожна дитина буде нормально розвиватись згідно своїх потреб тоді, коли буде робити некерований учителем вибір у спеціально сформованому середовищі.

Незважаючи на градацію учнів на ступені розвитку, школу Песталоцці вважають демократичною, адже в ній існує розвинена система самоврядування – одна з головних ознак демократизації. Шкільна рада, яка складається з учнів, може додавати деякі правила до загального уставу упродовж засідань шкільних зборів та виконувати інші функції в межах своєї компетентності.

Розглядаючи систему самоврядування варто зауважити, що шкільні збори є єдиним видом діяльності, залучення до якої є обов'язковою умовою організації навчально-виховного процесу. Широкий спектр інших видів діяльності, що пропонуються учням, був створений і запроваджений як важлива альтернатива урокам. Саме тому в школі Песталоцци існують групи щодо вивчення англійської мови, математики, історії, літератури разом із гуртками моделювання, проектної географії та інших. Позашкільне життя характеризується відвідуванням басейну, ігрових майданчиків, що є невід'ємною частиною шкільного життя.

У цій статті ми розглянемо також досвід школи Барбара Тейлор (Barbara Taylor School), яка була започаткована Л. Хольцманом та Б. Тейлор у 1985 р. у м. Харлем, США, як багатонаціональна незалежна початкова школа. Вона цікава, власне, тим, що базові принципи її існування були запозичені з робіт російського вченого Л. Виготського і метою школи було експериментальне підтвердження ефективності його психолого-педагогічних ідей. Незалежно від того, що базові принципи були сплановані й запроваджені не учнями, а вчителями, школа була започаткована як демократична, тому що мала на меті постійно вдосконалюватись, змінюючись в процесі свого розвитку [1].

На відміну від школи Песталоцци, де вчителі впроваджують в навчально-виховний процес ідеї Ж. Піаже, робота й побут школи Барбари Тейлор ґрунтувалися на переконаннях Л. Виготського, який не погоджувався з теорією Ж. Піаже про ступені розвитку особистості, за якою розвиток особистості веде до зрілості, по досягненню якої подальше вдосконалення неможливе. Л. Виготський не вважав, що учень має отримувати завдання, розроблене спеціально для нього, натомість був переконаний у тому, що до дітей треба ставитися як до рівних собі людей, з рівним досвідом, інтелектом та розвитком. Тому в школі Барбара Тейлор вчителі ставляться до учнів як до математиків, істориків, письменників, філософів навіть тоді, коли вони не тільки не вивчали відповідних предметів, але й не вміли читати й писати. Учителі запроваджували методики ігор, за якими учні вчилися писати, читати й малювати. На думку вчителів школи, послідовників Л. Виготського, учні, навчаючись в процесі гри, самостійно підвищують свій освітньо-кваліфікаційний рівень. Ця теза може бути доведена результатом експерименту, який запроваджують в такій школі: учні молодших класів, які ще не вміють писати, отримуючи завдання на розвиток пам'яті (наприклад, з вимогою запам'ятати послідовність розташування предметів у списку), можуть користуватися олівцем та папером, на якому вони для запам'ятовування системної інформації, можуть робити лише їм зрозумілі позначки [1].

Якщо Ж. Піаже вважав, що діти, які розмовляють самі з собою, є інтровертами (це є ознака самодостатності, яка веде до утруднення спілкування з однолітками), то Л. Виготський, спростовуючи це твердження, довів, що діти починають спілкуватися вже з моменту народження, а факт розмови з собою є результатом висвітлення своїх думок уголос. На підсвідомому рівні діти, які вчаться читати, читають вголос, що є ознакою набуття навичок читання. Читання «про себе» є ознакою тренування й певних здобутих та закріплених навичок. Діти далекі від егоцентризму, просто вони навчаються в соціальному середовищі.

На думку Л. Виготського, учень активно сприймає матеріал тільки в межах своєї так званої «зони оптимального розвитку» (далі по тексту ЗОР). У межах ЗОР лежить те, що саме учень може виконати з вибраного завдання самостійно, або який матеріал, цікавий для себе, він може зрозуміти тільки за допомоги вчителя. У традиційних школах учня зобов'язують вивчати матеріал, який він вважає нецікавим і незрозумілим для себе. Учень демократичної школи, маючи свободу вибору, скоріше за все буде ігнорувати такий матеріал [1; 3].

За нашими дослідженнями, послідовники Л. Виготського розрізняють два принципи викладання: 1) диктатура учителя (обов'язковий матеріал для вивчення); 2) демократичний вибір (учень вільний самостійно обирати матеріал). У школі Барбари Тейлор використовується другий принцип, який забезпечує учням необмежену свободу вибору, що надає школі статус демократичної. І при цьому гарантується дотримання ще одного принципу роботи – створюються умови для того, щоб учні навчалися в процесі гри.

Л. Виготський констатував, що суспільство завжди прагне контролювати особистість, а такий контроль веде до гальмування її розвитку. На противагу формальному світу дорослих, у цій школі учням пропонують радикально інший підхід, заснований на принципах добра і розуміння, адже в суспільстві часто відбувається так, що похвалу за успіхи окремих учнів школи намагаються зробити власною, а шкільні прорахунки, навпаки, спокутують самі учні. Тому в школі не існує покарань (в традиційному значенні слова) навіть за серйозні порушення, хоча, як покарання, учневі можуть надати додаткову роботу,

позбавити привілеїв, дуже рідко навіть виключити зі школи. На думку вчителів школи, останній пункт має бути майже у всіх випадках неприпустимим, тому що як учні, так і вчителі, несуть однакову відповідальність один за одних. Згідно правил демократичних шкіл загалом, і школи Барбара Тейлор зокрема, за провини учня відповідальна саме школа, а виключення учня стане причиною позбавлення його психологічно комфортного соціального клімату [1].

Таким чином, основою роботи школи є надання учням можливості навчатись та отримувати життєвий досвід безпосередньо через повсякденні шкільні процеси, як заплановані, так і спонтанні, як позитивні, так і негативні: уроки, консультації (групові та індивідуальні), організовані заходи, позакласна робота (як групова, так і самостійна), навіть бійки. Л. Хольцман зазначає, що: «учні отримують більше користі та досвіду від процесів, які розвиваються неправильно, але цікаво, ніж від процесів, які відбуваються заплановано правильно, а тому нудно» [1, с. 182].

Загальновизнаною метою демократичної освіти є допомога учням обійти стереотипи в навчанні, дати їм можливість діяти вільно. У школі Барбари Тейлор є два загальні принципи роботи: а) школа буде змінюватись, розвиватись і покращуватись. Як учителі, так і учні є частиною шкільного колективу, тому всі долучаються до розвитку школи, а, отже, роль учителя й полягає в допомозі здійснення такого розвитку: учитель не є пасивним куратором навчально-виховного процесу, не очікує, що час, суспільство та навколишнє середовище успішно виконають виховну функцію; учитель активно втручається в цей процес і спрямовує його.

Зокрема Д. Гріббл (D. Gribble), англійський педагог-новатор та засновник демократичної школи СЕНДС (SANDS), описує повсякденну роботу школи Барбари Тейлор так: «від учня нерідко можна почути фразу «Дайте мені спокій». Кожен учень має право бути залишеним у спокої, однак, очікується, що ті ж учні будуть брати участь в житті школи і рахуватися з почуттями кожної людини, яка їх оточує, в тому числі й учителів» [1, с. 189]. Ефективною відповіддю на цю фразу зазначений автор бачить варіант: «добре, я залишу тебе в спокої, але ж що по-твоєму, я маю робити замість того, щоб розмовляти з тобою?». Так само вчитель може діяти й тоді, коли учень відмовляється прийняти допомогу вчителя для виконання практичного завдання. Якщо учень заявляє про свою спроможність виконати завдання без допомоги, учитель може сказати: «ти повинен знати, що я відповідаю за твоє майбутнє. Дозволь все ж таки допомогти тобі» [1, с. 190]. Показово, що серед учнів школи розповсюджена практика допомоги вчителям. Коли вчитель відчуває, що з причини зростаючого непорозуміння погіршується робоча атмосфера в класі, він може звернутися до учня з проханням про допомогу.

У результаті нашого дослідження ми дійшли таких висновків:

- демократичні школи, як альтернатива традиційним, мають значні надбання та позитивний досвід у досягненні успішної соціалізації особистості;
- демократичну форму організації навчально-виховного процесу обумовлює елемент необов'язковості щодо відвідування уроків; відсутність необхідності вивчення певних предметів; можливість учнів експериментувати, досліджувати, тобто отримувати практичний досвід та слугувати власним інтересам;
- навчання у процесі гри є одним із головних чинників організації вільного навчання;
- метою демократичної освіти є допомога учням обійти стереотипи в навчанні;
- учителі демократичних шкіл не є пасивними кураторами навчально-виховного процесу, вони спрямовують його, активно виконуючи виховну функцію;
- досвід демократичної організації навчально-виховного процесу потребує наукового дослідження в контексті його екстраполяції в освітній простір України.

## Література

1. Gribble D. Real Education. / David Gribble – London: Libertarian Education, 1998. – 259 p.
2. Hannam D. Democratic Schools // Education Revolution. – 1999. – № 28. – P. 36 – 37.
3. Meegan George. Democracy reaches the kids. AERO, Kobe, Japan, 2002. – 176 p.
4. Mintz J. No Homework and Recess All Day // Jerry Mintz – New York: AERO, 2003. – 136 p.
5. Пиаже Ж. Избранные педагогические труды / Жан Пиаже. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

## References

1. Gribble D. Real Education. / David Gribble – London: Libertarian Education, 1998. – 259 p.
2. Hannam D. Democratic Schools // Education Revolution. – 1999. – № 28. – P. 36 – 37.
3. Meegan George. Democracy reaches the kids. AERO, Kobe, Japan, 2002. – 176 p.
4. Mintz J. No Homework and Recess All Day // Jerry Mintz – New York: AERO, 2003. – 136 p.
5. Piazhe Zh. Izbrannye pedagogicheskie trudy / Zhan Piazhe. – M. : Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1994. – 680 s.

**УДК 378.6:37(100)**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-197-202**

# ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТА РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

**Н. І. Лазаренко**

**orcid.org/0000-0002-3556-8849**

*Зміни в галузі освіти нерозривно пов'язані з процесами, що проходять у соціально-політичному та економічному житті світової спільноти. Саме з цих позицій в статті виділено і проаналізовано міжнародні тенденції розвитку і реформування вищої педагогічної освіти на прикладі Великої Британії, Франції, Данії, Фінляндії, Норвегії та США.*

*Визначено, що єдиного та універсального напрямку підготовки педагогічних кадрів не існує. Різноманітність, яка є найхарактернішою рисою міжнародних систем педагогічної освіти, зумовлена історичними та національними особливостями, соціально-економічними умовами та глобальними тенденціями. Зроблено висновок, що система вищої педагогічної освіти у різних країнах світу характеризується варіативністю, гнучкістю структури та технологій підготовки, а також можливістю проектування майбутніми учителями індивідуальної навчальної траєкторії та професійного шляху, саморозвитку професійних якостей та формування власного стилю викладання.*

*У процесі вивчення особливостей реформування вищої педагогічної освіти в різних країнах світу виокремлено наступні тенденції розвитку та реформування вищої педагогічної освіти: зростання вимог до підготовки майбутніх учителів з боку держави, суспільства та залежність від інтернаціоналізації та транснаціоналізації освіти; орієнтація університетів на дослідницьку діяльність; мобільність студентів; формування єдиної світової інформаційної системи; розроблення та впровадження нових вимог до якості освіти, напрямів та рівня підготовки фахівців.*

***Ключові слова:*** *майбутні вчителі, вища педагогічна освіта, тенденції, реформування.*

# TRENDS IN THE DEVELOPMENT AND REFORM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION: FOREIGN EXPERIENCE

**N. Lazarenko**

*Changes in the field of education are tightly intertwined with the processes taking place in the socio-political and economic life of the world community. According to these positions the international trends of the development and reform of the higher pedagogical education on the example of Great Britain, France, Denmark, Finland, Norway and the USA are highlighted and analyzed in the article. It is defined, that there is no one and universal direction for the training of pedagogical staff. The variety, which is the most characteristic feature of the international systems of pedagogical education, is determined by historical and national peculiarities, socio-economic conditions and global tendencies. It is concluded that the system of higher pedagogical education in different countries of the world is characterized by variability, flexibility of structure and technology of preparation, as well as the possibility of designing by the future teachers an individual learning trajectory and professional way, the self-development of the professional qualities and the formation of their own teaching style.*

*In the process of studying the peculiarities of the reform of higher pedagogical education in different countries of the world, the following trends of development and reform of higher pedagogical education are identified: growth of the requirements to the training of future teachers by the state, society, and the dependence on the internationalization and transnationalization of education; orientation of universities on research activities; student mobility; formation of a single world information system; development and introduction of new requirements to the quality of education, directions and level of training of specialists.*

***Key words:*** *future teachers, higher pedagogical education, tendencies, reforming.*

Система освіти в світі – це один із соціальних інститутів, її розвиток повністю визначається зміною потреб суспільства, що обумовлені характером і досягненнями науково-технічного та соціального прогресу. Динаміку сучасного суспільного розвитку характеризують швидкі та ґрунтовні зміни в усіх галузях життєдіяльності людини – в науці, техніці, економіці, політиці, освіті та культурі тощо. Система освіти, як один із найважливіших соціальних інститутів, також перебуває у постійному розвитку, відповідно до зміни демографічних показників, національних стратегій вищої освіти та вимог ринку праці. Не є виключенням і педагогічна освіта, оскільки учитель – це своєрідна сполучна ланка між поколіннями, який передає накопичені віками знання і досвід молодим, і тому – професійно-компетентний, вільний, такий, що постійно розвивається, вчитель з багатим творчим потенціалом і прагненням до самовдосконалення – новий виклик часу, покликаний встановити баланс традицій і сучасності. У той же час реагування системи підготовки педагогічних працівників на суспільні виклики часу відбувається не

**© Н. І. Лазаренко**

автоматично, а опосередковано, в процесі розвитку громадської думки і активності вчителів, громадських і державних діячів та характеризується певною інерційністю.

У програмі «Нова школа – простір освітніх можливостей» [1] зазначається, що «Українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель… який може стати агентом змін». «Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. Збільшиться кількість моделей підготовки вчителя. Учителі вивчатимуть особистісно орієнтований та компетентнісний підхід, управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [1, с. 5].

Вітчизняні дослідники завжди виявляли певну цікавість до вивчення і порівняльного аналізу зарубіжного досвіду організації педагогічної освіти, що, поза сумнівом, сприяло не лише підвищенню якісного рівня підготовки вчителів і соціальної значущості вітчизняної системи вищої освіти, але і виявленню нових підходів до їхнього професійного становлення.

За останні десятиліття в Україні активізувалися пошуки дослідників у галузі зарубіжної теорії та практики професійної підготовки вчителів. Зокрема, досліджено теорію та методологію професійної освіти (Н. Абашкіна, Н. Бідюк, Т. Вакуленко, О. Дубасенюк, І. Задорожна, І. Зязюн, Т. Кучай, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Овчарук, Е. Таршис, С. Тітович та ін.); різні аспекти підготовки педагогічних кадрів у Великій Британії (Н. Авшенюк, Ю. Кіщенко, Н. Мукан, О. Огієнко, А. Парінова, Н. Яцишин, Т. Харченко та ін.); Німеччині (С. Бобраков, В. Гаманюк, Т. Вакуленко В. Кравець, Т. Мойсеєнко, Л. Пуховська, А. Турчин), Франції (Л. Зязюн, В. Лащихіна, А. Максименко, О. Матвієнко, М. Пальчук, Т. Харченко та ін.), Австрії (В. Андрущенко, С. Гончаренко, О. Денічєва, С. Крисенко, Н. Лавриченко, Н. Оніщенко та ін.), Польщі (Н. Бібік, О. Біда, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Комар, О. Кучай, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін.); країн Північної Європи (А. Василюк, І. Жерноклєєв, К. Корсак, Л. Ляшенко, А. Роляк, Л. Пуховська, А. Сбруєва О. Хусточка та ін.).

**Мета статті:** на основі аналізу міжнародного досвіду виокремити і розглянути найбільш актуальні для ЗВО України тенденції розвитку та реформування вищої педагогічної освіти.

Нині система вищої освіти України переживає непростий етап переоцінки цінностей та переосмислення загальноприйнятих пріоритетів в системі освіти. З приєднанням України до Болонської конвенції, прийняттям нових Законів України «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017) актуалізувалося питання вивчення та впровадження міжнародного досвіду вищої педагогічної освіти.

У програмних міжнародних документах ЮНЕСКО, а саме: доповіді Ради Європи про світові тенденції педагогічної освіти «Вчителі та процес навчання у світі, що змінюється», публікації Організації Міжнародного Співробітництва і Розвитку «Створюючи навчальні плани та програми», доповіді Міжнародної Організації Праці «Статистичний огляд професії вчителя», «Білій книзі європейської освіти» та ін., наголошується на необхідності створення європейської системи педагогічної освіти на основі національних досягнень кожної окремої країни та усталених європейських традицій, із урахуванням вимог до підготовки вчителів з боку держави, суспільства, орієнтації університетів на дослідницьку діяльність, формування нових вимог до якості освіти, напрямів та рівня підготовки фахівців. Цей висновок підтверджується результатами вивчення та узагальнення міжнародного досвіду реформування вищої педагогічної освіти.

Так, із 1992 р. у Великій Британії розпочалося впровадження практико-орієнтованої системи підготовки майбутніх учителів, школи одержали можливість як керувати окремими курсами педагогічної освіти так і співробітничати з університетами за програмою «партнерство університетів зі школами», згідно якої школи мають можливість керувати студентами під час практики та вносити зміни в програму навчання. Підготовка здійснюється в університетах і коледжах вищої освіти, консорціумах шкіл, на робочому місці (In-Service/Employment-BasedTraining). Великою популярністю користуються прискорені програми підготовки вчителів, на яких випускники університету, які мають бажання працювати вчителями, можуть пройти практичну підготовку на робочому місці в школі та здобути кваліфікацію вчителя.

І. Семенець-Орлова зазначає, що «всі форми підготовки вчителів базуються на таких основних принципах: професійно значущий відбір методів навчання; перевага ніколи не надається певній моделі освіти; основне місце в програмі підготовки займає педагогічна практика; забезпечення професійного співробітництва як у межах університету, так і між університетом і шкільними вчителями» [2].

У програмах підготовки вчителів у Великій Британії основною частиною освітнього маршруту, що реалізується протягом всього етапу підготовки, є практика в школі (майже 40% навчального часу відводиться різним видам практики). Дуже цікавим є досвід підготовки менторів (mentor education) – шкільних учителів, які керують педагогічною практикою студентів у школах.

Якісне менторство, на думку D. Fish [3, с. 8] – це синонім різнобічної раціональної підготовки самих менторів, що виключає механічне тренування і просте «натаскування» (training), використання будь яких штампів і трафаретів для навчання мистецтву менторства.

На думку A. Hill, M. Jennings, B. Madgwik [4, с.118], бути ефективним ментором, тобто мати високий рівень професіоналізму, означає: відповідати за встановлення творчого союзу з учителем-стажистом, демонструючи при цьому високий рівень компетентності в розвитку його персональної рефлексії та самооцінки; вдосконалювати навички наставництва, що проявляються у встановленні відкритих довірчих стосунків з ним і у відпрацюванні технології «активного слухання»; розвивати уміння в організації ефективної шкільної практики: уміти ідентифікувати різні педагогічні ситуації, формулювати цілі навчання і виховання, проводити аналіз і адекватну оцінку їх власної педагогічної діяльності; спільно з тьютором створювати професійне портфоліо учителя-стажиста, проявляючи майстерність під час розроблення критеріїв оцінювання ефективності його педагогічної діяльності та визначення рівня сформованості його професіоналізму; залучати шкільних колег до процесу підготовки учителів-стажистів для розширення їх професійного досвіду.

Реформування вищої педагогічної освіти у Франції розпочалося із прийняттям «Програмного Закону про загальні принципи організації системи освіти» (фр. Loi d'orientation du 10.07.1989), у статті 17 якого зазначається, про створення «при кожній академії, починаючи з 1 вересня 1990 року, університетського інституту з професійної підготовки вчителів».

Професійна підготовка вчителів у Франції здійснюється за денною формою – в університетських інститутах підготовки вчителів (фр. Institut universitaire de formation des maîtres (I.U.F.M.) (учителів початкової та середньої шкіл) і Вищих нормальних школах (викладачів старших класів ліцеїв і вищих навчальних закладів) та за заочною формою – в національному центрі дистанційної освіти (фр. Centre national d'enseignement à distance (C.N.E.D.).

Т. Харченко виділяє такі особливості підготовки майбутніх учителів у Франції: «здійснення її на базі диплома ліценціата (bac + 3) та конкурсних вступних випробувань (тестування, досьє, усна співбесіда); складання конкурсних екзаменів на право заміщення вакантних посад викладачів французьких навчальних закладів різних типів» [5].

У Данії реформування вищої педагогічної освіти розпочалося після Міжнародних конференцій міністрів освіти розвинених європейських держав у 1971 та 1976 р. і підписання спільного договору про розвиток вищої освіти у Європі, та прийняття Закону «Про університети». Педагогічна підготовка в Данії стає більш демократичною, до органів управління педагогічних відділень та гуманітарних факультетів університетів почали обирати у рівній кількості як викладачів, так і студентів (J. Krejsler [6, с. 217]). Саме студенти педагогічних відділень вперше організували освітній рух у Данії і підняли питання про автономію, свободу, соціальну включеність та активність громадянської позиції вчителів в контексті їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності в школі.

Нині відбувається процес розроблення та введення практико-орієнтованої методології підготовки данського вчителя з центром у народній школі, майбутній учитель після проходження навчання за однією з педагогічних програм повинен: 1) набути професійних прийомів та навичок для роботи з учнями в школі; 2) мати необхідний обсяг загальноосвітніх та спеціальних знань; 3) володіти особистісними якостями, які відповідають професії вчителя (B. Sørensen [7]).

B. Elle [8], E. Foldberg [9] зазначають, що повноцінна підготовка сучасного педагога можлива лише в умовах неперервної та послідовної педагогічної практики на базі школи та за її активної участі у формуванні професійних рис майбутнього вчителя.

Реформування вищої педагогічної освіти Данії продовжилося в 2000 роках та стосувалося перш за все методики викладання і передбачало використання інноваційних підходів до викладання.

P. Kansanen [10] зазначає, що до найбільш важливих напрямів реформування педагогічної освіти в Фінляндії, що розпочалося у 80-ті роки XX століття, належать не лише підходи до зміни програм підготовки спеціалістів, але і регулювання професійної діяльності педагогів.

У програмах підготовки вчителів закладено наступні принципи:

- «учителям необхідні ґрунтовні знання останніх досягнень науки з предмета викладання; окрім цього, вони також повинні володіти останніми досягнення науки з методики викладання предмета; міждисциплінарне дослідження з проблем предмета викладання та педагогіки формує основу для розвитку методів викладання, які можна адаптувати відповідно до потреб учнів;
- педагогічна освіта як така повинна бути предметом вивчення та дослідження, що має надавати інформацію про ефективність і якість педагогічної освіти, яка впроваджується по-різному й у різних культурних контекстах;
- метою є засвоєння майбутніми вчителями дослідницького ставлення до своєї роботи; це означає, що студенти навчаються аналітично та неупереджено (сприйнятливо) ставитися до своєї роботи, роблять

висновки на основі своїх спостережень і досвіду, систематично розвивають (удосконалюють) навчальне середовище» (H. Niemi, R. Jakku-Sihvonen [11, с. 40-41]).

P. Kansanen [10] зазначає, що в Фінляндії, як і у Великій Британії, значна частка навчального навантаження відводиться педагогічній практиці.

Важливим у контексті нашого дослідження є висновок С. Прохорової [12], яка зазначає, що поряд із процесами інтеграції в європейську та глобальну економіку фіни намагаються зберегти свою культуру, мову та національну ідентичність, тому уважно визначають пріоритети в освіті, а також у галузі наукових та інноваційних питань.

Для реформування освітньої політики Норвегії визначальним є розвиток процесів демократизації, «демократизація системи освіти передбачає децентралізацію процесу управління навчальними закладами» [13].

І. Жерноклєєв зазначає, що «Згідно з документом Міністерства освіти, науки і церкви Норвегії «Вища освіта» зміст навчання студентів в освітніх установах, що здійснюють педагогічну підготовку вчителів, має бути орієнтованим на оволодіння студентами теоретичними знаннями і практичними навичками, що дозволяють планувати й організовувати педагогічну діяльність в умовах гуманізації освіти, проводити наукові дослідження» [14, с. 106].

Реформування педагогічної освіти в Норвегії продовжилося у 2003 р. із розробленням нових стандартів якості навчання [15]. З 1 січня 2004 р. розпочав роботу державний і незалежний орган контролю якості освіти – Nasjonal organ for kvalitet i utdannigen, до функцій якого належить не тільки контроль якості підготовки в Норвегії, а й моніторинг роботи ЗВО за кордоном.

Зауважимо, що у ЗВО Норвегії навчальні модулі формуються з урахуванням індивідуальних планів і запитів студентів, що підкреслює увагу і повагу норвежців до індивідуальних напрямів розвитку майбутніх учителів і становлення їхньої особистості.

Цікавим, в контексті реформування вищої педагогічної освіти України, є висновок А. Роляк, яка зазначає, що в педагогічній теорії країн Північної Європи сформувався новий напрям наукових досліджень у галузі підвищення якості освіти вчителя, у межах якого обґрунтовують основні типи знань, які є пріоритетними для майбутнього педагога, а саме: «тип знань практики навчання як форми знань, що розвивається на базі особистого досвіду; тип рефлексивних чи професійних знань, що розвивається шляхом аналізу та роздумів про те, як вдосконалити навчальну практику; тип наукових або дослідницьких знань, що виникає в результаті дослідницького обґрунтування методології, теоретичних основ та вибору концепцій педагогічної діяльності» (А. Роляк [16]).

J. Rasmussen вважає, що виокремленні типи знань «виконують різні функції, але мають однакове значення для ефективної педагогічної діяльності» (J. Rasmussen [17]). На думку вченого в професійній діяльності для вчителя практичні знання мають таке ж саме значення, як і наукові та академічні знання.

Розглядаючи у межах нашого дослідження сучасні тенденції реформування вищої педагогічної освіти, можемо зробити висновок, що для країн Північної Європи в забезпеченні якісної педагогічної освіти визначальною є організація ефективних зв'язків між теорією, практикою та науковим пошуком з метою досягнення їхнього систематичного поєднання, для пізнання сутності педагогічної діяльності (з аналізу літератури можемо зробити висновок, що для системи педагогічної освіти більшості країн характерна тенденція до зміщення акцентів на професійно-практичну підготовку).

У США проблема якості професійної підготовки є досить актуальною. Кожен штат розробляє власні вимоги, які є обов'язковими тільки для федеральних закладів освіти, що розташовані в штаті. Варіативність ліцензій та вимог щодо професійної підготовки вчителів є негативним чинником щодо професійної мобільності вчителів на території США. Саме тому з 2002 року Національна рада з професійних педагогічних стандартів (Nation Board for Proffessional Tearcher Standards) запровадила добровільну сертифікацію вчителів для здобуття національного сертифікату, який визнається у всіх штатах країни. Для цього претенденти мають продемонструвати здатність працювати з класом та скласти письмовий іспит.

Особливістю вищої педагогічної освіти в США є її традиційна спрямованість на певну вікову групу учнів. Наприклад, із ступенем бакалавра можна викладати основні предмети в початковій та середній школі, із ступенем магістра – один або декілька суміжних предметів у старшій школі.

В. Ковальчук відзначає такі позитивні тенденції освіти в США: «пріоритет гуманітарної підготовки, підготовка вчителя-менеджера зі знанням основ професійної етики, постійною мотивацією до безперервного вдосконалення рівня професійних знань, навичками міжособистісного спілкування; гнучкість навчального плану; наявність програм міждисциплінарної й поліпрофільної підготовки за двома-трьома спеціальностями; різнобічна індивідуалізація та диференціація навчання; впровадження методів активного навчання» [18, с. 90].

Вагомим для наших педагогічних міркувань щодо досліджуваної проблеми є висновок О. Огієнко, яка виділяє наступні спільні риси професійної підготовки вчителів у низці закордонних країн: «реформування

систем педагогічної освіти здійснюється у напрямі підготовки вчителя нового типу, а саме творчого вчителя-професіонала; здійснюється формування законодавчо-нормативної бази щодо вчителя; відбувається зміцнення ролі вчителя та підвищення статусу педагогічної професії, перехід до концепції «освіта впродовж всієї педагогічної діяльності», основою якої є «школоцентрована» підготовка вчителя; застосовуються подібні моделі підготовки вчителів: послідовна, яка передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й проведення навчальної практики – на другому, завершальному етапі; паралельна, що будується за принципом паралельності всіх складових навчальної програми протягом усього терміну» [19, с. 371].

Не претендуючи на цілісність вирішення поставленої в нашому дослідженні проблеми, ми з опорою на результати аналізу наукової літератури можемо зробити висновок, що різноманітність, яка є найхарактернішою рисою міжнародних систем педагогічної освіти, зумовлюється історичними та національними особливостями, соціально-економічними умовами й глобальними явищами, що формують еволюційний характер міжнародної вищої освіти. Та виокремити низку тенденцій і особливостей реформування вищої педагогічної освіти у різних країнах світу, а саме:

- поступове розростання ринку освітніх послуг і розширення їх спектру;
- освіта стає пріоритетним об’єктом фінансування, в усіх розвинених країнах світу усвідомлюють перспективність інвестицій в людський капітал;
- у галузі управління освітою забезпечується компроміс між жорсткою централізацією і стандартизацією освіти та повною автономією навчальних закладів;
- професія вчителя – висококваліфікована професія, що передбачає здобуття освітнього ступеня і відповідної педагогічної кваліфікації у ЗВО, можливість продовження навчання з метою вдосконалення компетенентностей та постійного професійного розвитку;
- забезпечується безперервне навчання та підвищення кваліфікації. Вчителі є рушійною силою розвитку суспільства й провідниками інновацій, що вимагає систематичного вдосконалення й оновлення знань;
- розвивається багаторівнева система підготовки, що забезпечує більш широку мобільність у темпах навчання і у одержанні спеціальностей та професій;
- налагодження співпраці між ЗВО, школами, іншими освітніми установами.

З аналізу міжнародного досвіду реформування вищої педагогічної освіти можемо зробити висновок, що реформи впливають на всю систему підготовки, а не тільки на окремого викладача чи студента. Це потребує застосування організаційного підходу до навчання, і в подібних випадках ми бачимо, що акцент робиться не тільки на кваліфікацію індивідуального педагога, а, в першу чергу, на кваліфікацію цілих ЗВО.

Серед перспективних напрямів подальших досліджень виокремимо вивчення тенденцій та перспектив інтернаціоналізації закладів вищої педагогічної освіти України, забезпечення мобільності студентів і науково-педагогічних працівників, розроблення методик моніторингу та оцінювання якості підготовки майбутніх учителів.

## Література

1. Нова школа – простір освітніх можливостей : програма. – К., 2016. – 40 с.
2. Семенець-Орлова І. Великобританія: нові вчителі для нового суспільства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/460-velikobritaniya-novi-vchiteli-dlya-novogo-suspilstva.
3. Fish D. Quality Mentoring for Student Teachers. A Principal Approach to Practice. – L., 1995. – 215 p.
4. Hill A., Jennings M., Madgwik B. Initiating a mentorship training programme // Mentoring in schools / Ed. by M. Wilkin. – L.: Kogan Page Limited, 1992.
5. Харченко Т. Г. Професійна підготовка вчителів початкової та середньої шкіл у сучасній Франції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://studentam.net.ua/content/view/7551/97/
6. Krejsler J. Discursive Battles about The Meaning of University: the case of Danish university reform and its academics // European Educational Research Journal. – 2006. – Vol.5. – №3-4. – P. 210-220.
7. Sørensen B. En fortælling om danskfaget. Dansk I folkeskolen gennem 100 år. – Kobenhavn: LL, 2008. – 344 p.
8. Elle B. Teacher education io Denmark – Updating the SIGMA Peport of 1996 // TNTEE Publications. – 1999.– Vol. 2. – №2. – P. 89-93.
9. Foldberg E. Teacher Education io Denmark // European Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol. 8. Issue 3. – P. 241-255.
10. Kansanen P. Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. – Mode of access: URL: http://www.helsinki.fi/~pkansane/Cepes.pdf.
11. Niemi H. Jakku-Sihvonen R. Research-based Teacher Education // Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators. – Turku: Finnish Educational Research Association, 2006. – P. 31-50.
12. Прохорова С. Сучасна педагогічна освіта в Фінляндії: структура та зміст [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Prokhorova.pdf
13. Higher Education in Norway. – Naic, 1996. – 72 p.

14. Жерноклєєв І. В. Основи сучасного розвитку вищої педагогічної освіти в королівстві Норвегія // Педагогічний альманах. – 2014. – Вип. 23. – С. 104-110.
15. Standards for the award of qualified Teacher Status. – Tromso, 2003. – 58 p.
16. Роляк А. Професійна підготовка вчителя народної школи в Данії: теоретичні засади [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/ pedos3t/tom1/44_roliak.pdf
17. Rasmussen J. Training Teachers in Denmark: Ongoing Reforms. – Mode of access: http://www.intlalliance.org/Denmark.pdf.
18. Ковальчук В. А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем : дис… д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. А.Ковальчук. – Житомир, 2016. – 514 с.
19. Огієнко О. Професійна підготовка вчителів у Великій Британії, Франції, Канаді і США: подібне та відмінне / О. Огієнко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://lib.iitta.gov.ua/706154/1ОЛЕНА%20ОГІЄНКОстаття.pdf.

## References

1. Nova shkola – prostir osvitnikh mozhlyvostei : prohrama. – K., 2016. – 40 s.
2. Semenets-Orlova I. Velykobrytaniia: novi vchyteli dlia novoho suspilstva [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: URL: http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/460-velikobritaniya-novi-vchiteli-dlya-novogo-suspilstva.
3. Fish D. Quality Mentoring for Student Teachers. A Principal Approach to Practice. – L., 1995. – 215 p.
4. Hill A., Jennings M., Madgwik B. Initiating a mentorship training programme // Mentoring in schools / Ed. by M. Wilkin. – L.: Kogan Page Limited, 1992.
5. Kharchenko T. H. Profesiina pidhotovka vchyteliv pochatkovoi ta serednoi shkil u suchasnii Frantsii [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: URL: http://studentam.net.ua/content/view/7551/97/
6. Krejsler J. Discursive Battles about The Meaning of University: the case of Danish university reform and its academics // European Educational Research Journal. – 2006. – Vol.5. – #3-4. – P. 210-220.
7. Sørensen B. En fortælling om danskfaget. Dansk I folkeskolen gennem 100 år. – Kobenhavn: LL, 2008. – 344 p.
8. Elle B. Teacher education io Denmark – Updating the SIGMA Peport of 1996 // TNTEE Publications. – 1999.– Vol. 2. – #2. – P. 89-93.
9. Foldberg E. Teacher Education io Denmark // European Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol. 8. Issue 3. – P. 241-255.
10. Kansanen P. Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. – Mode of access: URL: http://www.helsinki.fi/~pkansane/Cepes.pdf.
11. Niemi H. Jakku-Sihvonen R. Research-based Teacher Education // Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators. – Turku: Finnish Educational Research Association, 2006. – P. 31-50.
12. Prokhorova S. Suchasna pedahohichna osvita v Finliandii: struktura ta zmist [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: URL: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Prokhorova.pdf
13. Higher Education in Norway. – Naic, 1996. – 72 p.
14. Zhernoklieiev I. V. Osnovy suchasnoho rozvytku vyshchoi pedahohichnoi osvity v korolivstvi Norvehiia // Pedahohichnyi almanakh. – 2014. – Vyp. 23. – S. 104-110.
15. Standards for the award of qualified Teacher Status. – Tromso, 2003. – 58 p.
16. Roliak A. Profesiina pidhotovka vchytelia narodnoi shkoly v Danii: teoretychni zasady [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/ pedos3t/tom1/44_roliak.pdf
17. Rasmussen J. Training Teachers in Denmark: Ongoing Reforms. – Mode of access: http://www.intlalliance.org/Denmark.pdf.
18. Kovalchuk V. A. Teoretychni ta metodychni osnovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv do roboty v umovakh variatyvnosti osvitno-vykhovnykh system : dys… d-ra ped. nauk: 13.00.04 / V. A.Kovalchuk. – Zhytomyr, 2016. – 514 s.
19. Ohiienko O. Profesiina pidhotovka vchyteliv u Velykii Brytanii, Frantsii, Kanadi i SShA: podibne ta vidminne / O. Ohiienko [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: URL: http://lib.iitta.gov.ua/706154/1OLENA%20OHIIeNKOstattia.pdf.

# ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**УДК 37.013:374 (477) 19**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-203-207**

## ДІЯЛЬНІСТЬ С. РУСОВОЇ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПОЧАТКУ XX СТ.

**І. В. Дяков**

**orcid.org/0000-0001-8939-0399**

*У статті проаналізовано погляди Софії Русової на проблему позашкільної освіти на основі аналізу творчої педагогічної спадщини педагога. Охарактеризовано діяльність просвітительки щодо позашкільного виховання дітей, молоді та дорослого населення. Подано форми позашкільної освіти (бібліотеки, продаж книжок, наукові лекції, народні читання, кінематограф, театр, хор, клуби для молоді, музеї, екскурсії, притулки, вечірні класи тощо), доведено їхнє значення та важливість. Подано окремі ідеї С.Русової щодо розвитку позашкільних закладів різних типів та впровадження їх у систему сучасної української школи.*

***Ключові слова:*** *Софія Русова, педагогічна спадщина, просвітницька діяльність, позашкільна освіта, форми позашкільної освіти, товариства грамотності, педагогічні з'їзди, видавнича діяльність.*

## ACTIVITY OF S.RUSOVA'S IS IN INTRODUCTION OF OUT-OF-SCHOOL FORMATION OF BEGINNING OF XX OF CENTURY

**I. Dyakov**

*In the article analysed looks of Sofia Rusova to the problem of out-of-school education on the basis of analysis of creative pedagogical inheritance of teacher. The contribution of enlightener is characterized to development of out-of-school education and her activity from out-of-school education of children, young people and adult population. Certainly aim of out-of-school education, that consisted in overcoming of illiteracy and possibility of opening of capabilities and talents every personality. The forms of out-of-school education (libraries, sale of books, scientific lectures, folk reading, cinema, theatre, choir, clubs for young people, museums, excursions, refuges, evening classes and others like that) are given, there are their value and importance. Activity of elucidative organizations, that increased the amount of schools, encouraged capable children, cared of necessities of adult illiterate population, carried on publishing activity and others like that, is analysed. Activity of S.Rusova is described in pedagogical conventions that did a ponderable contribution to development of out-of-school education, in particular providing of availability of her for all layers of population. Opinions of teacher are examined in relation to the role of zemstvos in distribution of education. Opinions of S.Rusova are offered, in relation to the simplest, as on her opinion, forms of distribution educations among people, that are a book and library. Reasonably and other forms of out-of-school studies: night-school, folk reading, departure lectures that gave formation of population and conducted in comfortable for them time. Set forth program worked out that teacher and clear plan of development and introduction of the system of out-of-school education. The question of the use is analyzed in out-of-school formation of museums (artistic-scientific, museums of native edge and pedagogical-travelling museum) that have educator, educational and ethnographic character. The separate ideas of S.Rusova's are given on development of out-of-school establishments of different types and introduction of them in the system of the modern system of education.*

***Key words:*** *Sofia Rusova, pedagogical inheritance, elucidative activity, out-of-school education, forms of out-of-school education, society of literacy, pedagogical conventions, publishing activity.*

Актуальність позашкільної освіти та впровадження основних форм позашкілля зростає з розвитком сучасного суспільства й освіти. Позашкільна освіта першої чверті XX століття, на відміну від сучасної, проходила під гаслом «Освіта для всіх». Тобто, в основному, позашкільні заклади створювали для дорослого, здебільшого сільського малограмотного населення, яке не мало можливості навчатися в школах, гімназіях училищах тощо. А основним завданням щодо організації позашкільної освіти було пристосувати її зміст до потреб та вимог кожної окремої місцевості.

На тоді термін «позашкільна освіта» трактувався як просвітницька діяльність різноманітних громадських організацій, товариств, приватних осіб, які окрім навчання дітей та молоді, також дбали й про поширення освіти серед дорослого населення.

**© І. В. Дяков**

Позашкільна освіта не входила до системи народної освіти, а здебільшого фінансувалася завдяки приватним особам або на кошти громадських організацій. Освіту для дітей та дорослого населення надавали в недільних і вечірніх школах, загальноосвітніх і професійних курсах для при підприємствах, фабриках і заводах, народних університетах, народних бібліотеках і читальнях, книжкових складах, народних будинках і театрах, під час читання публічних лекцій, проведення свят, екскурсій. Особливу роль у наданні освіти відігравали товариства грамотності, до створення яких долучилися М. Драгоманов, М. Корф, М. Пирогов, С. Русова, К. Ушинський та інші.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми…* Дослідження педагогічної спадщини С. Русової відображено в окремих збірниках та фахових виданнях такими науковцями: В. Берекою, Л. Березівською, Г. Груць, Н. Давидюк, О. Джус, І. Зайченком, Т. Ківшар, Є. Коваленко, О. Липецьким, О. Проскурою, І. Пінчук, Г. Пустовітом, В. Сєргєєвою, О. Сухомлинською та багатьма іншими. У наукових дослідженнях Н.Давидюк та О.Липецького висвітлюється діяльність С.Русової у сфері позашкільної освіти. Аспекти розвитку позашкілля на сучасному етапі обґрунтовано в працях В.Береки, Л.Березівської, В.Вовка, Г.Пустовіта тощо.

**Метою статті** є аналіз діяльності Софії Русової в системі позашкільної освіти, зокрема впровадження та організація основних форм поширення освіти серед дорослого населення та дітей.

Великий внесок у формування та розвиток позашкільної освіти України зробила Софія Федорівна Русова. Уся її діяльність початку ХХ ст.. була спрямована на виконання просвітніх завдань. Основною метою позашкільної освіти вона визначала надання необхідної допомоги кожній людині в подоланні неграмотності та можливість розкрити кожній особистості свої здібності та таланти. І саме для досягнення поставленої мети вона пропагує й упроваджує наступні форми позашкільної освіти: бібліотеки, просвітницьку роботу (продаж книжок, наукові лекції, народні читання), кінематограф, театр, хор, клуби для молоді, музеї, екскурсії, притулки (захистки і захорони) для дітей дошкільного віку, вечірні класи для дорослого населення та багато інших.

На думку Софії Федорівни, позашкільна освіта ґрунтується, перш за все, на книжках, на книгозбірнях, бібліотеках, оскільки це найпростіші форми поширення освіти серед народу. Запорукою успішного вирішення цього питання просвітителька вважала закладання бібліотек таким чином, щоб зробити з кожної книгозбірні справжній освітній осередок. Працювати у бібліотеках повинні освічені, спеціально навчені та свідомі бібліотекарі, які зможуть зацікавити та задовольнити потреби читачів.

Бібліотеки створювали переважно в містах, і їх засновниками були громадські установи, товариства грамотності, «Просвіти», долучалися і приватні особи.

Книзі педагог відводила особливе місце, але якщо говорити про безграмотний народ, який переважно живе в сільській місцевості, то живе слово, на думку С.Русової, є більш важливим і більш потрібним. Під «живим словом», вона мала на увазі народні читання, лекції тощо.

Таким чином, народні читання, як форма позашкільної освіти набували визнання. Вони здебільшого проводилися або у вечірній час, або на вихідні, і їх відвідували не лише діти, а й їхні батьки. Кожне читання відбувалося під пильним наглядом керівництва й із дозволу шкільного інспектора, читання відбувалися лише за книги, які були схвалені урядовим каталогом.

Софія Русова особливу увагу приділяла позашкільним формам навчання. Так, наприклад, про вечірні класи Русова пише: «вони повинні існувати в кожному селі, коло кожної щоденної школи і мають три завдання: 1) навчити грамоти ту дорослу людність, котра, завдяки колишнім не сприяючим умовам, залишилося цілком темною, і тепер, коли час вимагає від усіх свідомого громадського розвитку, обов'язково мусить стати грамотною, щоб самостійно вести далі свою освіту й розуміти свої громадські обов'язки; 2) дати молоді, яка пройшла лише початкову школу, додаткові знання по різних галузях науки, научити як найкраще розуміти твори мистецького слова і висловлювати свої власні думки; 3) ці класи можуть, крім того, мати ще напрямок спеціальний, навчити рахункам – якнайкраще вести щотні книжки, мати досвід в кооперативній справі. Або навчити природознавству, хімії, потрібної для різних промислових виробів; або навчати малярству, познайомити з національним орнаментом стилем – його потребують ті місцевості, де панує гончарство або ткацтво, і такі спеціальні знання можуть допомагати місцевим людям краще обробляти свої вироби» [2, с. 90].

На думку просвітительки, вечірня школа є одним із найпростіших засобів освіти молоді й дорослих людей. Вони відіграють велику роль, бо працюючий народ може лише ввечері знайти час, щоб вийти на шлях свідомості.

Разом із вечірніми школами, набувають популярності недільні школи. Плани начально-виховного процесу у них розробляють на засіданнях шкільної комісії, до складу якої входили товариства грамотності. Вони обговорювали необхідність створення таких шкіл, визначали перелік навчальних предметів, складали програми звіту про навчально-виховний процес для вчителів у недільних школах.

Ще однією ефективною формою організації позашкільної освіти С. Русова вважала виїзні лекторії, які проводили педагоги з університетів, виїжджаючи з лекціями в сільську місцевість. Особам, які прагнули до самонавчання, надавалася можливість листування з освітніми установами, які консультували їх щодо навчання та пропонували літературу рекомендовану для читання.

С.Русова приділяла належну увагу просвітнім організаціям, які мають збільшувати число шкіл, створювати школи нових типів, заохочувати талановитих, але бідних, учнів стипендіями, задовольняти потреби всіх верств населення, але понад усе піклуватися про просвітні потреби дорослого темного люду, упорядковуючи бібліотеки, видавництво книг, курси, лекції та реферати.

Вагомим внеском у розробку проблеми позашкільної освіти були педагогічні з'їзди. Вони давали можливість збиратися освітнім діячам та обговорювати нагальні тогочасні проблеми. Учасники обмінювалися думками та досвідом стосовно питань організації, змісту, форм і методів позашкільної освіти.

На з'їздах висвітлювалися тенденції розвитку освіти, формувалися завдання, які диктувалися потребами суспільного та економічного розвитку, підбивалися підсумки. Вони фіксували історію розвитку освіти дорослих, також і позашкільної освіти.

Софія Русова була активним учасником різних нарад та з'їздів з питань організації позашкільної освіти. Як справжній патріот України, вона виступала за розв'язання питання децентралізації позашкільної освіти та її доступності для всіх верств населення

З'являється згодом і стаття «Українські земства у справі заведення народної освіти», де С.Русова детально розглядає роль земств у поширенні освіти протягом 1860-1910-х рр. і відзначаючи беззаперечні успіхи на цьому шляху (зростання кількості шкіл, відкриття шкільних бібліотек, певне збільшення асигнувань на освіту), вона зазначає, що «усі ці заходи поки що не дають корисних наслідків через те, що ширять освіту нерідною мовою маси, й маса не захоплюється такою освітою – вона її забуває й вертається до темноти» [3, с. 42].

У журналі «Вільна українська школа» (1918) опубліковано Постанови наради земських і міських діячів на полі позашкільної освіти в Києві, яка відбулася 12-15 грудня 1917 року, де від Секретарства Справ Освітніх були подані такі доклади: «1) бажана організація позашкільної освіти на місцях; 2) організація центросклада пособій для шкільної і позашкільної освіти; 3) справозданія діяльності Відділу позашкільної освіти і дошкільної освіти; 4) справозданія про інструкторські курси; 5) про організацію вищої селянської школи; 6) про організацію Народних Домів» [5, с.66].

В цьому ж журналі № 6-7, 1918-1919 року Центральне Бюро Всеукраїнської Учительської Спілки (обране на 2-му з'їзді делегатів 15-18 січня 1919 року) розробило, надрукувало та розіслало інструкцію для керівництва на місцях, у якій, у 9 розділах визначено основну культурно-просвітню діяльність представників спілки: «Організоване учительство України повинно взяти найбільшу участь в культурно-просвітній і шкільній праці радянської влади, обминаючи всякі натиски на саботаж і невтручання. Ця праця повинна звестись до приведення в життя всенародного, безплатного, обов'язкового і рівного навчання в формі єдиної трудової школи, без жодних конфесійних дисциплін на рідній мові людності, так само необхідно мобілізувати всі сили для боротьби з народною темрявою шляхом широкої постановки позашкільної освіти. Учительські спілки повинні вжити всіх заходів, аби їх представники обов'язково ввійшли в колегію по народній освіті при місцевій педраді, при чому всі непорозуміння в цій справі необхідно телеграфно сповіщати Центральне Бюро» тощо. [6, с.68].

Важливою складовою роботи земств була видавнича діяльність, насамперед видання власних періодичних видань. Над виданням власної газети земці задумувались практично з самого моменту запровадження земського самоврядування, однак, зазвичай, відмовлялись від цієї ідеї через нестачу коштів.

Велику роль у поширенні досвіду роботи позашкільних закладів та у пропаганді педагогічних ідей, відігравала періодична преса. Завдяки зусиллям «Просвіти» та активним просвітителям того часу було засновано ряд педагогічних видань, на сторінках яких мали змогу висловлюватися педагоги, просвітитулі, науковці та практики з питань освіти. Саме педагогічні журнали стали у пригоді вчителям, оскільки з них, вони мали можливість отримати знання з педагогіки, психології, мистецтва, культури та інших наук. Слід відмитити і те, що педагогічні журнали орієнтувались виключно на запити громадськості, вчителів, освітян.

Працюючи у часописі, Софія Русова брала активну участь у проведенні та організації просвітительської роботи. Організовані учительські курси та з'їзди проводились з метою піднесення професійного рівня та становлення національної свідомості українського вчительства. Вони надавали можливість об'єднатися вчительству, поділитися досвідом та думками щодо освіти, а саме щодо педагогічної теорії та шкільної практики, вони забезпечували професійне спілкування, були джерелом самоосвіти, сприяли формуванню національної самосвідомості. І тому з'їзди стали найбільш доступною формою професійного вдосконалення вчительства.

Софія Федорівна запропонувала використовувати в позашкільній освіті музеї таких типів: мистецько-науковий, музей рідного краю та педагогічно-мандрівний музей. Експозиція мистецько-наукового музею передбачає відповідність вимогам та досягненням світового рівня, тематика таких музеїв повинна відповідати спеціально сформованим науковим школам. Метою музеїв рідного краю є демонстрація природних та економічних багатств регіону. Педагогічно-мандрівний музей призначений для показу експонатів в різних школах, основним завданням якого є навчання та розширення світогляду. Такі музеї повинні мати виховний, навчальний, загально-пізнавальний та етнографічний характер та створюватися і бути під контролем земств.

Музеї стали своєрідними науково-теоретичними центрами позашкільної освіти. Їх започатковували при позашкільних закладах, при народних будинках, але вони були самостійними, узгоджені за змістом з регіоном та його потребами. Матеріали шкільних музеїв виконували функції посібникового характеру при вивченні історії, географії, етнографії, зоології, технології, сільського господарства, мінералогії, геології, фізики, красного письменництва (художньої літератури), арифметики.

Знаходимо й роздуми просвітительки щодо організації літнього відпочинку дітей. Зокрема, у статті «Французькі літні колонії» вона описала досвід швейцарського пастора В. Біонса, який організував в Альпах відпочинок учнів із поганим станом здоров'я. Спроба В. Біонса дала позитивні результати, тому педагоги й лікарі почали щороку вивозити хворих дітей із міських шкіл у гори, на берег моря, чи село. Це згодом стало системним явищем і сприяло утворенню спеціальної організації «канікулярні колонії». Розвиток таких закладів, зазначала Софія Русова, підтримувався владою, яка виділяла для цього кошти. Описуючи організацію відпочинку дітей, С.Ф.Русова відзначала, що разом із санітарним завданням до цієї справи додали ще й національно-громадське. Власне вона підкреслювала в досвіді роботи французьких канікулярних колоній їхню спрямованість на виховання засобами пізнання рідного краю. Як приклад, вона писала про те, щоб поїздки в колонії були організовані так, щоб діти, добираючись до колонії, «гостювали в рідній країні їх батьків й тим знову прив'язувались до того самого краю, од якого злидні та праця одірвала їх…, знову єднались із своїми родичами й мали таке почуття, що вони не на самоті, не загубилися в мільйонній юрбі, а мають… свій край, рідний лан, сад, виноград, й таке почуття зміцнило б конкретну любов до рідної Франції» [4, с. 39-44].

І, як результат плідної праці щодо вивчення і втілення в життя знань щодо організації позашкільної освіти, С.Русова сприяє створенню багатьох дитячих клубів та об'єднань.

Важливе місце в навчанні дітей та дорослих, на думку вченої, посідають екскурсії. У праці «Шкільні екскурсії і їх значення» вона пише: – «екскурсії справді найкращий спосіб пізнати свій рідний край, зрозуміти залежність його від тих або інших обставин рідного народу та його сучасного економічного життя, його національної культури», відмічаючи що саме в «мандрівках буде складатися характер учнів, звички до самостійності, упорядкування справ своїх і громадянський товариський настрій в усяких випадках мандрівничого життя», а ще екскурсії зроблять «найкращий вплив» на здоров'я учнів. У своїй статті С.Русова рекомендувала організувати товариство або клуб у Києві на зразок, наприклад, Товариства з організації мандрівок учнів Сумського реального училища для ознайомлення з Вітчизною, для влаштування екскурсій по Україні, зокрема історичними місцями Києва. Члени товариства «Просвіта» вважали, що такі заходи сприятимуть формуванню національної самосвідомості учнів [1, с. 84]

Безперечно Софія Федорівна, робила все можливе і для відкриття Народних Домів, Народних вищих шкіл, університетів, завданням яких є надання можливості зробити наукові знання цілком доступними для широких верств населення. Спочатку такі університети відкривалися у великих містах, пізніше почали з'являтися і в селах.

С.Русова, пройшовши складний життєвий і творчий шлях, все, вона досягла, було завдяки тільки її наполегливості, працьовитості, умінню вчитися й навчати інших. Педагогічну освіту С.Русова здобувала шляхом самоосвіти і постійного самовдосконалення: від гімназистки вона дійшла до доктора соціологічних наук, професора, завідувача кафедри педагогіки Високого педагогічного інституту в Празі.

Отже, педагогічна діяльність С.Русової початку ХХ ст.. виходила з потреб тодішнього суспільного життя в галузі позашкільної освіти, вона була цікавою і багатогранною. Основними формами позашкільного виховання дітей та дорослого населення С. Русова визначала: бібліотеки (книгозбірні), народні читання, лекції, вечірні школи, різноманітні екскурсії, музеї, театри, видавничу діяльність тощо.

Аналізуючи педагогічну спадщину Софії Федорівни зрозуміло, що вона піклувалася про навчання та виховання від найменших до дорослого населення. Її просвітницька діяльність діставала підтримки від громадських діячів, педагогів, письменників, які й створили позашкільну освіту, такою якою вона є тепер. Вона ініціювала розпочати активну роботу з позашкільного виховання дітей та молоді, а також почати розвивати мережу позашкільних закладів різних типів. Вона розробила програму та чіткий план розбудови й впровадження системи позашкільної освіти й використала багато можливостей для забезпечення цього.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку полягають у визначенні шляхів реалізації педагогічних ідей Софії Русової в сучасній позашкільній освіті.

### Література

1. Березівська Л.Д. Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – поч. XX ст.) / Л.Д. Березівська. – К.: Молодь, 1999. – 191 с.
2. Русова С.Ф. Позашкільна освіта / С.Ф.Русова // Вільна українська школа. – 1917. – № 2. – С. 89-91.
3. Мохно О.П. Проблема формування національної свідомості в публікаціях С.Русової в журналі "Світло" (1910-1914 рр) / О.П. Мохно // Шлях освіти. – 2011. – № 2. – С. 41-44.
4. Русова С.Ф. Французькі літні колонії для школярів / С.Ф.Русова // Світло. – 1914.- № 5. – С. 39-44.
5. Центральне Бюро Всеукраїнської Учительської спілки. З життя вчительських спілок / Центральне Бюро Всеукраїнської Учительської спілки // Вільна українська школа. – 1918-19. – № 6-7. – С. 64-68.
6. Центральне Бюро Всеукраїнської Учительської спілки. Постанови наради земських і міських діячів на полі позашкільної освіти в Києві, 12-15 грудня 1917 року / Центральне Бюро Всеукраїнської Учительської спілки // Вільна українська школа. – 1918. – № 5-6. – С. 66-71.

### References

1. Berezivska L.D. Osvitno-vykhovna diialnist kyivskykh prosvitnytskykh tovarystv (druha polovyna KhIKh – poch. KhKh st.) / L.D. Berezivska. – K.: Molod, 1999. – 191 s.
2. Rusova S.F. Pozashkilna osvita / S.F.Rusova // Vilna ukrainska shkola. – 1917. – № 2. – S. 89-91.
3. Mokhno O.P. Problema formuvannia natsionalnoi svidomosti v publikatsiiakh S.Rusovoi v zhurnali "Svitlo" (1910-1914 rr) / O.P. Mokhno // Shliakh osvity. – 2011. – № 2. – S. 41-44.
4. Rusova S.F. Frantsuzki litni kolonii dlia shkoliariv / S.F.Rusova // Svitlo. – 1914.- № 5. – S. 39-44.
5. Tsentralne Biuro Vseukrainskoi Uchytelskoi spilky. Z zhyttia vchytelskykh spilok / Tsentralne Biuro Vseukrainskoi Uchytelskoi spilky // Vilna ukrainska shkola. – 1918-19. – № 6-7. – S. 64-68.
6. Tsentralne Biuro Vseukrainskoi Uchytelskoi spilky. Postanovy narady zemskykh i miskykh diiachiv na poli pozashkilnoi osvity v Kyievi, 12-15 hrudnia 1917 roku / Tsentralne Biuro Vseukrainskoi Uchytelskoi spilky // Vilna ukrainska shkola. – 1918. – № 5-6. – S. 66-71.

**УДК: 37.014.53**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-207-213**

## ДЕМОКРАТИЧНІ ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ УКРАЇНИ

**І. М. Силадій**

**orcid.org/0000-0001-9248-0774**

*Під час дослідження проблем співвідношення традицій та інновацій у демократизації управління освітою іноді постають питання не тільки щодо виокремлення базового періоду формування й розвитку традицій, але й їхнього впливу на процеси демократизації освіти в добу становлення української державності. З огляду на це, під традиціями вітчизняного управління освітою мають бути визнані насамперед ті позитивні зрушення, які були зроблені незалежною українською державою за останні двадцять п'ять років її існування. Прикладом для них слугували моделі державно-громадського управління освітою в країнах з розвиненою демократією та ефективною ринковою економікою. Отож, засади управління освітніми закладами були закладені ще на початку незалежності України в Державній національній програмі «Освіта». А Національна доктрина розвитку освіти задекларувала перехід в Україні від суто державного управління освітою до державно-громадського. Під цим оглядом у вітчизняній освіті розпочалися розробки інноваційної моделі участі інститутів громадянського суспільства в управлінні освітньою галуззю. Крім того, за останнє десятиліття були запропоновані якісні підходи до оцінки інноваційності освіти та оціночні показники і методи ефективного управління освітою.*

***Ключові поняття:*** *людина, освіта, культура, традиція, інновація, управління освітою, традиції управління освітою, інновації управління освітою.*

## DEMOCRATIC TRADITIONS AND INNOVATIONS IN THE UKRAINIAN EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM

**I. Syladiy**

*While studying the relationship between traditions and innovations in the democratization of education management, questions are raised not only about the separation of the basic period of the forming and development of traditions, but also*

**© І. М. Силадій**

*their influence on the processes of the education democratization at the period of the Ukrainian statehood establishment. Therefore, according to the traditions of the national educational administration, the positive changes that have been made by an independent Ukrainian state over the last twenty five years of its existence must be recognized first of all. An example for them was models of public education management in the country with advanced democracies and an efficient market economy. Thus, the principles of educational institutions management were laid at the beginning of Ukraine's independence in the State National Program «Education». And the National Doctrine of Education Development in Ukraine declared the transition from state education management to public one. Under this review, the development of innovative model of civil society institutes participation in the management of the educational sector has begun in the Ukrainian education. In addition, during the last decade, qualitative approaches to the assessment of education innovation, performance indicators and methods of effective education management were proposed. The article states that the idea of involving the public in the management of the education development in the history of Ukrainian statehood is not new, and its actualization took place after Ukraine independence. It is emphasized that the democratization of education is possible when it touches on all levels of the educational process and acts at the domestic level as a whole, and innovations should be unidirectional and serve the purpose and objectives of education as a social institution.*

***Key words:*** *people, education, culture, tradition, innovation, education management, traditions of education management, innovations in education management.*

Узаємному впливові традицій та інновацій можна присвятити цілу низку окремих досліджень, особливо в контексті розвитку освіти та науки, що й робиться в галузі філософії, соціології та історії педагогіки. Україна ще на початку незалежності намагалася вимальовати контури бажаного абрису системи освіти. Із самого початку трансформації системи радянської освіти для вітчизняних науковців, педагогів та управлінців було зрозуміло, що нова система має забезпечити прискорений, випереджальний, інноваційний розвиток, а також забезпечити умови для піднесення, самоствердження та самореалізації особистості упродовж життя. Прихильність до таких ідеалів було встановлено не лише кращими педагогами україно-радянської доби, але стали наріжними в концептах В. Андрущенка, В. Кременя, М. Згуровського, М. Ничкала, С. Огевюка, Л. Гуревича, В. Бакірова та багатьох інших. Основними завданнями такої системи стала б реалізація визначених прав та обов'язків педагогів, учнів і їхніх батьків на участь в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами; демократизація державного управління освітою; задоволення потреб та інтересів учасників навчально-виховного процесу; розвиток погоджувальних механізмів у вирішенні загальних завдань [4]. У цьому контексті варто також згадати праці О. Сухомлинської, С. Зязюна, В. Кременя, С. Ніколаєнка, В. Гулевського.

За останні десятиріччя накопичено значний масив вітчизняних досліджень у сфері інновацій управління освітою й тенденції її централізації та децентралізації (Б. Вульфсон) [3]; особливості й тенденції розвитку державного управління вищою освітою в економічно розвинутих країнах світу (М. Болдуєв) [2]; децентралізації державного управління освітою в умовах євроінтеграційних процесів (А. Мазак) [11; 10]; порівняльні студії з управління професійною освітою в зарубіжних країнах (Л. Петренко) [15]; організація та функціонування моніторингу вищої освіти в державному управлінні як інструменту реалізації ефективного державного управління цією сферою (Н. Максимчук) [12]. Науковий аналіз управління освітою в різних країнах здійснено у працях М. Бойченко, В. Лунячек, Н. Голубкова (досвід США), О. Зигало (Франція), Д. Медведовської (Велика Британія). Важливі аспекти демократизації педагогічної освіти та інноваційні процеси в системі підготовки вчителя досліджують І. Бех (стосовно особистісно зорієнтованого підходу до навчання та виховання), І. Богданова (модель оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів), О. Вишневський, О. Кривильова (перетворювальна діяльність особистості), О. Глузман (тенденції розвитку університетської педагогічної освіти), С. Золотухіна [6] (ідея виховного навчання), В. Луговий та І. Лікарчук (розвиток педагогічної освіти в Україні в історичному контексті), В. Шахов [20] (визначення змісту базової педагогічної підготовки) та ін. Демократичні перетворення в сучасній освіті виявляють також О. Корсакова, О. Савченко, А. Фурман [19], які звертають увагу на демократизацію навчання й виховання з позицій учня як суб'єкта діяльності.

Крім того, при висвітленні проблем співвідношення традицій та інновацій у демократизації управління освітою в контексті історії Української держави постає питання, який саме період надає нам базу для традицій? Чи укорінені освітні традиції в період формування вітчизняної освіти в межах імперій, чи сягає цей період середньовіччя та Новогу часу та заснування перших освітніх закладів, або «традиції» слід трактувати як позитивні риси радянської освіти, які мають бути збережені або зберігаються досі? Крім того, зважаючи на динамізм новітньої політичної історії незалежної України, ми можемо трактувати в якості «традицій» те, що зроблено у сфері демократизації освіти в період становлення Української державності після 1991 року?

Адже, наприклад, навіть у деяких навчально-методичних виданнях та наукових публікаціях формування освіти України розглядається як практично безперервний процес. Наприклад, згадувані вище

С. Сірополко, М. Левицький, В. Лунячек відзначають традиції, що були закладені ще освітньою реформою середини XIX ст., коли було утворено освітні округи, інститут місцевого контролю та наглядових рад. На думку дослідника історії управління освітою на теренах сучасної України В. Тимцуника, період 50-х та першої половини 60-х років XIX ст. (1860-1865 рр.) також можна назвати періодом зародження елементів державно-громадського управління освітою [17, с. 117]. Зокрема, у другій половині 50-х років XIX ст. відбувається запровадження громадських рад при попечителях навчальних округів для зменшення одноосібної влади попечителя, створенні на місцях колегіальних громадських органів управління освітою (піклувальних, навчальних і господарських рад), усенародному обговоренні проектів статутів. В основі цих процесів було намагання забезпечення взаємозв'язку між загальноосвітніми середніми навчальними закладами й суспільством. Прогресивність таких заходів полягала у введенні до складу ради (піклувальної, навчальної, господарської) представників громадськості, які мали сприяти встановленню тісного зв'язку між училищем і громадою, а також у проведенні різних освітньо-організаційних заходів (відкриття допоміжних курсів, читання публічних лекцій тощо), наданні допомоги нужденним учням, а суб'єктам громадськості (міським і сільським товариствам та приватним особам) надавався дозвіл на створення навчальних закладів [17, с. 117].

Інший дослідник та практик освіти М. Левківський, висвітлюючи період УНР, у своєму підручнику також наголошує, що процес формування незалежності України в дорадянський період не тільки вивільнив значний потенціал української інтелігенції, а й сприяв формуванню механізмів державно-громадського управління освітою [8, с. 165]. Деякі вчені та автори навчально-методичних посібників [7; 9] вивчають радянський період формування української освіти, знаходячи в ньому імпульси та традиції демократизації.

Однак згідно з нашою принциповою позицією всупереч намагань маніпуляцій історичною пам'яттю, імовірних апеляцій до «великої» радянської або царсько-імперської доби, під «традиціями» вітчизняного управління освітою в контексті цього дослідження ми приймаємо ті позитивні зрушення, що були зроблені незалежною Українською державою за останні 25 років – адже традиції Нового часу, XIX – початку XX сторіччя були майже повністю відкинуті радянською системою разом з педагогами та вченими, які були її носіями. Що ж до традицій радянської середньої та вищої освіти, деякі, кращі з них, досі залишаються освітніми практиками часів незалежності, були збережені і знайшли своє відображення у відповідних концептах, доктринах та нормативних актах, залишаючись частиною того, кращого, що намагаються зберегти сучасні ініціатори освітніх реформ.

Отже, хоча ідея залучення громадськості до управління розвитком освіти в історії української державності не нова, та її актуалізація відбулася після здобуття Україною незалежності. Демократичні підходи до управління відбувалося поступово – з прийняттям низки законодавчих актів, зокрема, базового Закону України «Про освіту» (1991, 1996 рр.), а також законів стосовно основних ланок освіти, починаючи від дошкільної і завершуючи вищою освітою. У цих документах розкривалися засади переходу від традиційної до державно-громадської системи управління шляхом чіткого розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління; активізації участі батьків, зацікавлених сторін, піклувальних та інших рад, меценатів, громадських організацій, фондів, засобів масової інформації в освітньому процесі навчальних закладів тощо. Прикладом демократичних процесів в управлінні освітнім розвитком слугували моделі державно-громадського управління освітою в країнах із розвиненою демократією та ефективною ринковою економікою.

Ще на початку незалежності України у Державній національній програмі «Освіта» (1994 р.) закладалися підвалини управління освітніми закладами (навіть на рівні загальноосвітніх) в якості громадсько-спрямованого, яке передбачало б «залучення громадськості до прийняття управлінських рішень на різних щаблях управлінської вертикалі (від Міністерства освіти і науки до учня ЗНЗ), установлення рухомої рівноваги між запитами громади та наданням освітніх послуг загальноосвітнім навчальним закладом з метою досягнення максимального результату в навчанні та вихованні учнів, розвитку місцевої громади» [5]. Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.) [13] також задекларувала перехід в Україні від суто державного управління освітою до державно-громадського. У контексті цього стратегічного завдання активізується важливість питання розробки інноваційної моделі участі та відповідальності інституцій громадянського суспільства в управлінні освітньою галуззю на основі забезпечення рівноваги між сферами впливу держави й громадськості, дослідження існуючих прогалин законодавчого поля щодо запровадження нової моделі управління освітою [11, с. 186].

У рамках питання про традиції та інновації в демократизації вітчизняної освіти мусимо наголосити, що демократизація не завжди означає повне розірвання традицій, а з викладених вище положень випливає, що питання демократизації є в певному сенсі також «традиційним» для пострадянської української освіти. Уже майже десятиліття тому І. Постоленко, розглядаючи проблеми демократизації в Україні, зокрема зосереджуючись на проблематиці базової освіти, також пропонує декілька *ознак*, що притаманні демократичній системі освіти в цілому:

- роздержавлення школи, ліквідація існуючої в країні монополії на освіту та перехід до суспільно-державної системи, де особистість, суспільство і держава є рівними партнерами;
- децентралізація управління освітою, чітке розмежування між центром, регіональними та місцевими органами управління з максимальною передачею на місця функцій управління, в тому числі і в загальноосвітні заклади;
- участь місцевої влади і місцевої громадськості як в управлінні освітою через відповідні місцеві органи, так і безпосередньо в діяльності освітніх закладів, залучення додаткових місцевих ресурсів для їх розвитку, збудженні інтересу до проблеми освіти в місцевій спільності, випестованні на цій основі освітньої громадськості;
- самостійність освіти у виборі стратегії свого розвитку, цілей, змісту, організації та методів роботи, їх юридична, фінансова та економічна самостійність;
- доступність освіти для всіх незалежно від соціального положення, полу, расової, національної, релігійної приналежності;
- відкритість системи;
- право батьків та учнів на вибір школи, форми та профілю освіти, на навчання в недержавних загальноосвітніх закладах, на домашню освіту, на прискорену освіту за індивідуальними планами й програмами, на участь в управлінні загальноосвітнім закладом;
- право педагогів на творчість, на власний педагогічний почерк, на свободу вибору педагогічних концепцій, технологій, підручників і навчальних посібників, методів оцінювання навчальної діяльності учнів, на участь в управлінні загальноосвітнім закладом [16, с. 70].

Власне педагогічний контекст включає такі ознаки демократизації освіти, як партнерські відносини між усіма учасниками освітнього процесу, рівність усіх громадян у праві на одержання освіти, доступність якісної освіти, побудову змісту освіти на основі загальнолюдських цінностей, демократичних принципів.

Тоді ж інша дослідниця О. Адаменко узагальнила досвід українських дослідників у цій галузі й виокремила *пріоритетні напрямки демократизації* на різних рівнях управління освітою:

- реалізація демократичних засад у всій структурі управління та відмова від командно-адміністративного стилю та методів керівництва;
- удосконалення стилю, форм і методів роботи керівників, тобто свобода дій директора та його заступників;
- забезпечення провідної ролі керівників школи, здатних забезпечити умови для розвитку творчого потенціалу педагогічного та учнівського колективів, оптимальних умов праці;
- обмеження інспекторського та адміністративного контролю, розширення громадського контролю й самоконтролю;
- опора на колективність і колегіальність управління, підвищення персональної відповідальності за наслідки роботи кожного працівника;
- забезпечення соціальної справедливості під час розподілу навчального навантаження і громадських доручень;
- установлення взаєморозуміння між адміністрацією та громадськими організаціями школи, формування колективу школи [1, с. 6-7].

Серед цих напрямів ми можемо виділити як інноваційні, так і традиційні цінності, або такі напрямки, які вирішуються або за допомогою підсилення / подолання традицій, або через застосування інновацій. Так, наприклад, забезпечення соціальної справедливості, опора на колективність є продовженням суспільних традицій ще радянської доби, відхід від адміністративно-командного управління та інспектування згори – намаганням нівелювання цих традиції, а удосконалення методів управління, установлення партнерських взаємин із громадськими організаціями, підвищення творчої свободи вимагатиме інноваційних механізмів.

Отже, цілком зрозуміло, що досягнення цих напрямків, завдань та реалізація принципів неможливі без застосування *інноваційної складової* – причому введення інноваційних елементів майже в кожну галузь освітньої діяльності – від державного впливу до конкретних технологій навчання, безпосередньої діяльності педагогів, їхньої взаємодії зі студентською або учнівською аудиторією.

О. Усенко наголошує, що будь-яка інноваційна діяльність, особливо в освіті, не може не враховувати декілька важливих принципів – системності, інтенсифікації та оптимізації. *Принцип системності* означає, що вдосконалення технологічної системи управління освітою має базуватись на врахуванні об'єктивних ознак системи, таких як наявність загальної мети, підпорядкування завдань кожного елемента меті системи, розуміння кожним елементом загальної мети та своїх завдань, виконання кожним елементом певних функцій відповідно до мети, існування зв'язків і відносин між елементами системи. *Принцип інтенсифікації* означає збільшення сили впливу на об'єкт управління, пошук найкращої за даних умов

інтенсивності управлінського впливу і оптимального поєднання його методів. *Принцип оптимізації* означає науково обґрунтований вибір і реалізацію найкращого для певних умов варіанта механізму управління: цілей, методів, рішень. Оптимізація тут – це інтелектуально-вольовий акт прийняття найбільш раціонального для даних умов варіанта вирішення управлінського завдання [18, с. 275].

Зазначене вище свідчить про те, що насамперед демократизація освіти можлива, коли вона торкається всіх ланок освітнього процесу та діє в масштабі держави в цілому, ці інновації мають бути односпрямованими та слугувати меті та завданням освіти як соціального інституту. Адже, коли навіть зараз абітурієнт часто приходить із корумпованої або авторитарно організованої школи у вищий навчальний заклад із широко застосованими практиками самостійної роботи, демократичної участі здобувачів освіти, він не одразу адаптується й некомфортно може відчувати себе в партнерських стосунках. Саме принцип системності може сприяти налагодженню діалогу між освітою, наукою та бізнесом, відсутність якого часто фіксується на наших теренах. Інтенсифікація інновацій означає відмову від їх частковості та формальної імітаційності, при чому враховується ефект накопичення змін. Тоді ж оптимізація, як умова інновацій, так само повертає нас до реалій і не дозволяє використовувати нововведення, ціна яких може виявитись занадто високою для суспільства. Крім того, оптимізація має безпосереднє відношення до саме управлінського аспекту освітньої діяльності – вона має приводити до ефективного використання наявних матеріальних, організаційних, управлінських та кадрових ресурсів.

С. Ніколаєнко також успішно намагався проаналізувати співвідношення наявних традиційних рис та особливо інноваційних прагнень вітчизняної освіти. П’ять років потому він уже зафіксував ті наробки та підходи, що були розроблені та втілювались в управлінні освітньою діяльністю, а також відзначив певні проблеми, які є частково зумовленими традиціями радянської освіти або ж виступають рисами перехідного періоду. Отже, С. Ніколаєнко виділив такі тенденції:

а) *в управлінні навчальним процесом у загальноосвітньому навчальному закладі* (*ЗНЗ*): прагнення до розширення варіативної частини змісту навчальних програм, певної профілізації за необхідності дотримання державних стандартів освіти; проникнення і втілення в навчальний процес зарубіжних педагогічних технологій (особливо в галузі викладання предметів гуманітарного циклу); недостатній доступ до інформації, що подається через Інтернет і робить педагогічно неконтрольованим зміст її впливу на інтелектуальний і моральний розвиток особистості; утілення дистанційної системи освіти на всіх її рівнях, починаючи з базової, професійної і аж до післядипломної; поширення комп’ютерних технологій у процесі навчання та їх неадекватне дидактичне та методичне забезпечення

б) *в управлінні виховним процесом*: відсутність чіткої виховної концепції, аморфність і еклектичність змісту виховання; утрата моральних орієнтирів та орієнтація на цінності суспільства споживання; падіння привабливості інженерно – технічних, сільськогосподарських професій та сфери матеріального виробництва; відчуження учнів від трудового виховання та участі в продуктивній праці; зниження загального фізичного і психологічного здоров'я учнів; зменшення виховного впливу на дитячі громадські організації; посилення релігійного впливу на виховання в умовах міжконфесійної конкуренції, зокрема сектантської спрямованості;

в) *в управлінському процесі керівників ЗНЗ*: прагнення до створення шкіл – комплексів, поєднаних спільною стратегічною навчально-виховною метою; конкуренція закладів освіти різних типів і форм власності на основі поліпшення якості освітянських послуг; відмова керівників шкіл від принципів авторитарної, заідеологізованої педагогіки і, навпаки, упровадження принципів демократизму й децентралізації; орієнтація загальних навчальних закладів на самофінансування, підприємницьку діяльність; активізація суспільних і державних зусиль щодо виходу загальної середньої освіти на рівень міжнародних стандартів якості; прагнення керівників оволодіти технологіями управління закладами освіти й менеджменту освітніх інновацій; схвалення принципів інновації педагогіки, гуманістичного, демократичного управління; посилення конкурентоспроможності загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності на основі розширення освітніх послуг і шляхів застосування інновацій [14].

Інноваційні процеси в освіті є однією з найскладніших функцій загальної системи управління, причому ефективність управління системою розглядається як ступінь її наближення до поставленої мети, що показує, наскільки організація управління є успішною у виконанні своїх функцій [14]. Якісні підходи до оцінки інноваційності освіти досить різноманітні, але в цілому їх можна звести до таких оціночних показників і методів:

- *на рівні технологій* оцінюються правові перешкоди до дослідницької діяльності, законодавство у сфері охорони прав на інтелектуальну власність, здатність ринку абсорбувати нові технології;
- *на рівні інститутів* оцінюють людський капітал, соціальні інновації, потенціал підготовки або залучення висококваліфікованих наукових і викладацьких кадрів, здатність ринку абсорбувати соціальні інновації;

- *на структурному рівні* оцінюють суспільну й корпоративну культуру співробітництва між агентами освітнього процесу, а також якість взаємозв'язків між секторами досліджень і розробок;
- *на рівні ІКТ* оцінюють ефективність допоміжних технологій і ступінь їхнього включення в освітній процес.

І. Постоленко доповнює зазначені вище ознаки демократизації твердженням, що одним з найважливіших її шляхів є також оновлення методів, прийомів навчальної діяльності учнів, у цій сфері мають превалювати гуманістичні стосунки, партнерські відносини, принципи рівноправного діалогу вчитель-учень. Визначальною спрямованістю такої роботи є розвиток самостійності учнів, систематичне формування в них умінь виробляти свою точку зору. Творчому зростанню методів і прийомів роботи з учнями сприяє реалізація принципів дискурсійності, проблемності в процесі індивідуального й парного, групового й колективного навчання – ілюстративно-пояснювальних, проблемно-пошукових, дослідницьких, а також рольових ігор, психологічних тренінгів, методів і прийомів ділового спілкування [16, с. 68]. Ми цілком погоджуємося з таким твердженням, адже суто адміністративні або фінансові нововведення не відповідають принципу системності інновацій, окрім інноваційних елементів в управлінні освітою, інноваційною має бути і сама педагогіка, особливо в контексті швидкоплинних змін в суспільному житті та інтенсивності розвитку сучасної науки.

## Література

1. Адаменко О.В. Порівняльний аналіз уявлень науковців і думок освітян-практиків про демократизацію управління освітою / О. В. Адаменко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ, 2007. – № 17 (133). – С. 6-11.
2. Болдуєв М.В. Особливості й тенденції розвитку державного управління вищою освітою в економічно розвинутих країнах світу / М.В. Болдуєв // Державне управління. – 2012. – № 1. – С. 125-129.
3. Вульфсон Б.Л. Последипломное образование в развитых странах / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 63-72.
4. Гошко А.О. Контури нового управлінського курсу трансформації України : монографія / А.О. Гошко, Г.А. Дмитренко, В.М. Князєв. – Київ : Вид-во НАДУ, 2004. – 176 с.
5. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – Київ : Радуга, 1994. – 61 с.
6. Золотухіна С. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико-педагогічний аспект) : монографія / С. Золотухіна, Л. Зеленська. – Харків : Основа, 2007. – 184 с.
7. Кобрій О.М Розвиток ідеї демократизації змісту педагогічної освіти вчителя впродовж другої половини XX ст. / О.М. Кобрій, М.В. Брода // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Сер.: Педагогіка, соціальна робота. – Ужгород, 2014. – Вип. 30. – С. 57-61.
8. Левківський М.В. Історія педагогіки : навч.-метод. посібник / М. В. Левківський. – Вид. 3-тє, доп. – Київ : Центр навч. літер., 2008. – 190 с.
9. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко. – Київ : Знання, 2006. – 447 с.
10. Мазак А.В. Окремі аспекти децентралізації державного управління освітою в умовах євроінтеграційних процесів / А. В. Мазак // Університетські наукові записки. – Хмельницький, 2008. – №3 (1) : Спецвипуск. – С. 98-99.
11. Мазак А. Становлення громадянського суспільства та завдання удосконалення діяльності місцевих органів управління освітою / А. Мазак // Вісн. УАДУ. – 2002. – № 1. – С. 185-189.
12. Максимчук Н. Організація та функціонування моніторингу вищої освіти в державному управлінні: аналіз зарубіжного досвіду / Н. Максимчук // Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. пр. ОРІДУ НАДУ. – 2009. – Вип. 2 (38). – С. 73-77.
13. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» № 347/2002 від 17.04.2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002.
14. Ніколаєнко С. Проблеми розвитку теорії управління інноваційними процесами в освіті / С. Ніколаєнко [Електронний ресурс]. – Освіта регіону. – 2009. – № 1. – Режим доступу: http://social-science.com.ua/article/63
15. Петренко Л.М. Модернізація управління професійною освітою у зарубіжних країнах: порівняльний аналіз / Л.М. Петренко // Вісник. – Черкаси, 2009. – Вип. 146 : Педагогічні науки. – С. 30-35.
16. Постоленко І. Демократизація освітнього процесу в Україні / І. Постоленко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: наук. зб. – Умань, 2007. – Вип. 22. – С. 67-71.
17. Тимцуник В.І. Періодизація розвитку державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні в другій половині XIX – на початку XX століття / В.І. Тимцуник //Економіка та держава. – 2011. – № 3. – С. 17-121.
18. Усенко О. Інноваційні моделі державного управління освітою на шляху до створення громадянського суспільства в Україні / О. Усенко // Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. – 2009. – Вип. 3. – С. 270-279.
19. Фурман А. Теорія і практика розвивального підручника : монографія / А. Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 288 с.
20. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект : монографія / В. Шахов. – Вінниця : Едельвейс, 2007. – 383 с.

## References

1. Adamenko O.V. Porivnialnyi analiz uiavlen naukovtsiv i dumok osvitian-praktykiv pro demokratyzatsiiu upravlinnia osvitoiu / O. V. Adamenko // Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky. – Luhansk, 2007. – № 17 (133). – S. 6-11.
2. Bolduiev M.V. Osoblyvosti y tendentsii rozvytku derzhavnoho upravlinnia vyshchoiu osvitoiu v ekonomichno rozvynutykh krainakh svitu / M.V. Bolduiev // Derzhavne upravlinnia. – 2012. – № 1. – S. 125-129.
3. Vulfson B.L. Posledyplomnoe obrazovanye v razvytыkh stranakh / B.L. Vulfson // Pedahohyka. – 2004. – № 3. – S. 63-72.
4. Hoshko A.O. Kontury novoho upravlinskoho kursu transformatsii Ukrainy : monohrafiia / A.O. Hoshko, H.A. Dmytrenko, V.M. Kniaziev. – Kyiv : Vyd-vo NADU, 2004. – 176 s.
5. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» («Ukraina KhKhI stolittia»). – Kyiv : Raduha, 1994. – 61 s.
6. Zolotukhina S. Profesiino-pedahohichna kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu (istoryko-pedahohichnyi aspekt) : monohrafiia / S. Zolotukhina, L. Zelenska. – Kharkiv : Osnova, 2007. – 184 s.
7. Kobrii O.M Rozvytok idei demokratyzatsii zmistu pedahohichnoi osvity vchytelia vprodovzh druhoi polovyny KhKh st. / O.M. Kobrii, M.V. Broda // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. – Ser.: Pedahohika, sotsialna robota. – Uzhhorod, 2014. – Vyp. 30. – S. 57-61.
8. Levkivskyi M.V. Istoriia pedahohiky : navch.-metod. posibnyk / M. V. Levkivskyi. – Vyd. 3-tie, dop. – Kyiv : Tsentr navch. liter., 2008. – 190 s.
9. Liubar O.O. Istoriia ukrainskoi shkoly i pedahohiky : navch. posib. / O.O. Liubar, M.H. Stelmakhovych, D.T. Fedorenko. – Kyiv : Znannia, 2006. – 447 s.
10. Mazak A.V. Okremi aspekty detsentralizatsii derzhavnoho upravlinnia osvitoiu v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv / A. V. Mazak // Universytetski naukovi zapysky. – Khmelnytskyi, 2008. – №3 (1) : Spetsvypusk. – S. 98-99.
11. Mazak A. Stanovlennia hromadianskoho suspilstva ta zavdannia udoskonalennia diialnosti mistsevykh orhaniv upravlinnia osvitoiu / A. Mazak // Visn. UADU. – 2002. – № 1. – S. 185-189.
12. Maksymchuk N. Orhanizatsiia ta funktsionuvannia monitorynhu vyshchoi osvity v derzhavnomu upravlinni: analiz zarubizhnoho dosvidu / N. Maksymchuk // Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia: zb. nauk. pr. ORIDU NADU. – 2009. – Vyp. 2 (38). – S. 73-77.
13. Natsionalna doktryna rozvytku osvity. Zatverdzhena Ukazom Prezydenta Ukrainy «Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity» № 347/2002 vid 17.04.2002 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http: // zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002.
14. Nikolaienko S. Problemy rozvytku teorii upravlinnia innovatsiinymy protsesamy v osviti / S. Nikolaienko [Elektronnyi resurs]. – Osvita rehionu. – 2009. – № 1. – Rezhym dostupu: http://social-science.com.ua/article/63
15. Petrenko L.M. Modernizatsiia upravlinnia profesiinoiu osvitoiu u zarubizhnykh krainakh: porivnialnyi analiz / L.M. Petrenko // Visnyk. – Cherkasy, 2009. – Vyp. 146 : Pedahohichni nauky. – S. 30-35.
16. Postolenko I. Demokratyzatsiia osvitnoho protsesu v Ukraini / I. Postolenko // Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly: nauk. zb. – Uman, 2007. – Vyp. 22. – S. 67-71.
17. Tymtsunyk V.I. Periodyzatsiia rozvytku derzhavno-hromadskoho upravlinnia zahalnoiu serednoiu osvitoiu v Ukraini v druhii polovyni KhIKh – na pochatku KhKh stolittia / V.I. Tymtsunyk //Ekonomika ta derzhava. – 2011. – № 3. – S. 17-121.
18. Usenko O. Innovatsiini modeli derzhavnoho upravlinnia osvitoiu na shliakhu do stvorennia hromadianskoho suspilstva v Ukraini / O. Usenko // Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy. – 2009. – Vyp. 3. – S. 270-279.
19. Furman A. Teoriia i praktyka rozvyvalnoho pidruchnyka : monohrafiia / A. Furman. – Ternopil : Ekonomichna dumka, 2004. – 288 s.
20. Shakhov V. Bazova pedahohichna osvita maibutnoho vchytelia: zahalnopedahohichnyi aspekt : monohrafiia / V. Shakhov. – Vinnytsia : Edelveis, 2007. – 383 s.


**УДК 37.034: 37.018.2**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-213-218**

# РОЗВИТОК ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ В. СУХОМЛИНСЬКОГО І ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ

**О. В. Столяренко**

**orcid.org/0000-0001-7080-0626**

**О. В. Столяренко**

**orcid.org/0000-0002-1899-8089**

*Статтю присвячено обґрунтуванню важливості й дослідженню особливостей виховання гуманістичної орієнтації молоді в сучасних умовах. На основі ретроспективного аналізу філософської, психолого-педагогічної*

**© О. В. Столяренко, О. В. Столяренко**

*літератури, вивчення поглядів відомих педагогів сучасного і минулого визначено, що найбільш яскравою у гуманістиці є постать В. Сухомлинського. Саме його концептуальні положення було покладено в основу розробленої науково-методичної системи, структурно-функціональної моделі і технології поетапного формування в учнів старшого і підліткового віку ціннісного ставлення до людини в гуманістично-орієнтованому середовищі школи.*

***Ключові слова**: ціннісне ставлення до людини, базові гуманістичні цінності, суб'єктивні ціннісні ставлення, ціннісні орієнтації, гуманізм, гуманізація, гуманітаризація, гуманістичне виховання, виховна система школи, структурно-функціональна модель науково-методичної системи гуманістичного виховання.*

## V. SUKHOMLYNSKIY'S HUMANISTIC IDEAS AND A VALUE-CENTERED ATTITUDE TO A PERSON TEACHING

**O. Stoliarenko, O. Stoliarenko**

*The article proves the importance of study the peculiarities of youth's humanistic education in nowadays. Retrospective analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature helped us to highlight the famous teachers of the present and the past points of view and distinguish the figure of the great teacher - V. Sukhomlynskyi, whose humanistic ideas are considered to be the basis of students' value-centered attitude to a person teaching. His legacy study allowed us to introduce a scientific and methodological system of students' value-centered attitude to a person teaching and the general principles of humanistic education. On the basis of systemic, synergistic, model-variable, axiological, culturological, ethnopedagogical, anthropological, personal, activity-based, multi-subject, differentiated approaches, a conceptual scientific-methodical structural and functional model and the technology of gradual development of senior age secondary school pupils' and adolescences' value-centered attitude to a person in the human-oriented educational system were developed. Its structural components are: the educational process (the use of human potential in the curricular, extra-curricular and out-of-school activities with pupils aimed at forming humanistic consciousness, humanistic feelings, humanistic behavior based on the most important values.*

***Key words**: value-centered attitude to a person, basic humanistic values personal value-centered attitudes, value orientations, humanism, humanization, humanitarization, humanistic education, school educational system, structural and functional model of scientific and methodical humanistic education system.*

Реформування та інтеграція в світове співтовариство актуалізують освітні зміни в напрямку гуманізації. В сучасній соціокультурній ситуації домінантою є формування базових цінностей гуманізму, виховання ціннісного ставлення до людини. На основі аналізу педагогічної літератури у всі періоди цивілізаційного розвитку виявлено, що саме В. Сухомлинський найчастіше звертався до гуманістичної тематики, дитиноцентризму. Вивчення його спадщини дозволило нам розробити науково-методичну систему виховання ціннісного ставлення до людини в учнів закладів загальної середньої освіти, основні положення гуманістичного виховання [10; 11]. На основі системного, синергетичного, модельно-варіативного, аксіологічного, культурологічного, етнопедагогічного, антропологічного, особистісного, діяльнісного, полісуб'єктного, диференційованого підходів розроблено концептуальну науково-методичну структурно-функціональну модель і технологію поетапного формування в учнів старшого і підліткового віку ціннісного ставлення до людини в гуманістично-орієнтованому освітньо-виховному середовищі школи, структурними компонентами якої є: навчально-виховний процес (використання можливостей людинознавства у вивченні дисциплін), позакласна й позашкільна робота з учнями, спрямовані на формування гуманістичної свідомості, гуманістичних почуттів, гуманної поведінки вихованців на основі базових цінностей [11; 12].

Аналіз наукових досліджень і виховна практика переконують, що ціннісне ставлення до людини ще не стало пріоритетним у системі цінностей і відносин у молодіжному середовищі [9]. Гуманістичне виховання в різних закладах освіти, в цілому, є безсистемним процесом, в якому переважають просвітницькі форми ознайомлення молодих людей з гуманістичними цінностями, перевагами толерантної поведінки, які часто не знаходять свого вираження в реальному житті і конкретних діях, а також стверджувати про незадовільний рівень сформованості ціннісного ставлення до людини як базового інваріантного компонента моральної вихованості [9; 10; 11].

Тому **метою** є дослідження процесу гуманістичного виховання молоді в теорії та практиці, формування ціннісного ставлення до людини на базі гуманістичних ідей В. О. Сухомлинського.

На основі здійснення проблемно-генетичного аналізу гуманістичних ідей в історії вітчизняної та зарубіжної наукової думки досліджено еволюцію людинознавства і з'ясовано стан вивчення в психолого-педагогічній науці та виховній практиці особливостей виховання у дітей та молоді ціннісного ставлення до людини, розкрито його роль як провідного чинника гуманізації виховання, головного концепту методології гуманістичних перетворень в освіті [10; 11].

Людина як мета суспільного розвитку, як критерій оцінки соціального прогресу становить гуманістичний ідеал перетворень, що здійснюються в Україні. Поступальний рух на шляху до цього ідеалу пов'язаний з гуманізацією життя держави, в центрі планів і турбот якої повинна знаходитися людина з її

потребами, інтересами. Вищим гуманістичним сенсом соціального розвитку виступає утвердження ставлення до людини як найвищої цінності буття, створення умов для вільного розвитку кожного індивіда [10; 11].

У контексті вивчення проблеми особливої теоретико-методологічної ваги набувають наукові розробки провідних учених (І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Коберник, В. Кремень, О. Сухомлинська). Питанням гуманізації освіти присвятили свої дослідження Г. Балл, О. Безкоровайна, Н. Гонтаровська, О. Грива, І. Зязюн, Т. Дем'янюк, І. Єрмаков. Вагомі дослідження духовно-моральних цінностей, ціннісних орієнтацій належать В. Алєксєєвій, В. Аннєнковій, Т. Бутківській, О. Вишневькому, Н. Гусляковій, О. Завгородній, П. Ігнатенку, Л. Крицькій, Н. Нікандрову, І. Симоненку.

Науковці відзначають, що саме в наш час здійснюється переорієнтація на людину, адже суспільна свідомість зазнала впливу еволюції від «людини – гвинтика» до образу людини-чинника, а далі – творця. Криза машинної цивілізації загострила проблему сутності людини. І якщо не зважати на неї, то неможливо буде реально змоделювати антропогенне XXI століття. Освіта протягом тривалого часу була «безлюдним простором». А сьогодні школа може відіграти провідну роль у формуванні гуманістичних цінностей [10; 11]. Про «людяність закладу освіти» свого часу писав В. Сухомлинський: «Олюднення знань, одухотвореність викладання шляхетними засобами, з почуттям обов'язку – це проблема номер один у вихованні. Наш час ми називаємо століттям людини – ось що головне» [12, с. 37].

На порозі третього тисячоліття людство вступає в епоху глобального гуманізму. Критерієм розвитку виступають не абстрактні колективні інтереси, а якість життя конкретної особистості [9]. Гуманізм як система життєвого існування людини передбачає відповідність її способу буття. Адекватно цьому формується гуманізм як система ціннісних орієнтацій, як світогляд, основою якого має стати ціннісне ставлення до людини. Визнання ціннісного ставлення до людини, як пріоритетної якості особистості, нині детермінується необхідністю розв'язання кардинальних проблем не лише нашого суспільства, а й усього людства. Ціннісне ставлення до людини є складовою розв'язання проблем світової цивілізації, гарантом шанобливого ставлення до культурної спадщини всіх народів і націй, фактором подолання національних конфліктів та антагонізмів. Воно є умовою національного самоусвідомлення особистості, важливим чинником взаєморозуміння між людьми.

Гуманізація виховання і навчання – реалізація в процесі налагодження стосунків між педагогом і вихованцем принципів світогляду, які ґрунтуються на повазі до людей, турботі про них; спрямованість уваги на задоволення інтересів дитини й розв'язання проблем школяра [8, с. 47]. Гуманізація процесу виховання – передбачає ґрунтовну «переоцінку цінностей», зокрема відхід від ідеологізації та політизації дитини і перенесення акценту на становлення в ній людяності, на формування її душі [7, с. 29]. Одночасно гуманізація виховання означає створення найсприятливіших умов для усвідомлення й реалізації дитиною своїх потреб та інтересів [1; 2]. Гуманізація школи – процес і результат пріоритетного розвитку загальної культури і самоствердження особистості, формування моральної зрілості учнів [4; 5; 6]. На думку учених, її складовими визначені: національна спрямованість, відкритість, перенесення акценту з діяльності учителя на вихованця, відмова від репродуктивних методів, самоствердження особистості за умов педагогічної підтримки, перетворення позицій педагога й учня в особистісно-рівноправні, творча спрямованість освітнього процесу; перехід від регламентовано-контрольованих способів організації діяльності до активно-розвивальних.

Проблеми гуманізації виховання розглядаються з врахуванням усього комплексу специфічних особливостей сучасного суспільного розвитку, які стосуються формування особистості в нинішніх соціокультурних умовах. Аналіз ситуації показав, що виникла нагальна потреба кардинальної зміни освітньої парадигми, перегляду сутності, мети, змісту, соціальних цілей педагогічної діяльності, переорієнтації її на гуманістичні цінності. Доки це розуміння не набуде необхідного визнання в освіті, гуманізація буде сприйматися лише черговою компанією у виховному процесі.

Гуманізація – вузловий елемент нового педагогічного мислення, яке утверджує полісуб'єктну сутність виховного процесу, ціннісне ставлення до людини, на що неодноразово вказував великий гуманіст сучасності – В. Сухомлинський. Виховання у нього – це творення щастя кожного вихованця [14, с. 453]. Воно полягає в тому, щоб уміло, розумно, мудро, тонко, сердечно торкнутися до кожної із тисячі граней, знайти ту, яка, якщо її як алмаз шліфувати, засяє неповторним сяйвом людського таланту, а це сяйво принесе людині особисте щастя. Відкрити в кожній людині її, тільки її неповторну грань – у цьому, на його думку, полягає мистецтво виховання.

*Особистісний* підхід утверджує ставлення до людини, як до найвищої цінності, уявлення про соціальну, діяльнісну й творчу сутність її як особистості. Підхід означає орієнтацію при конструюванні і здійсненні виховного процесу на *людину* як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності, настійно вимагає визнання її унікальності, інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу [5]. Сьогодні особистісний підхід до дитини – основа нової філософії виховання набуває надзвичайної

актуальності. Він ґрунтується на принципі центрації виховання в розвитку особистості й передбачає передусім визнання пріоритету особистості, який повинен стати основою ідеології суспільства у сфері виховання, центральною ціннісною орієнтацією. Особистісний підхід – це ставлення до вихованця як до особистості і відповідального суб'єкта власного розвитку, це взаємодія на основі суб'єкт-суб'єктних відносин і сприйняття його як найвищої життєвої цінності; це визнання права кожного вільно здійснювати свій вибір і волевиявлення [10; 11]. Цими ідеями пронизана вся педагогічна спадщина В. Сухомлинського. З усією впевненістю його можна назвати великим гуманістом сучасності. Своїм життям, практикою педагогічної діяльності, науковими пошуками удосконалення освітнього процесу він доводив, що основою роботи має бути любов до людини. «Ці міркування є винятково важливими в системі морального виховання молоді – утвердження в юних серцях думки про те, що Людина – найвища цінність [13, с. 449]. «Людина – найвища цінність серед усіх цінностей світу» [15, с. 412].

Спрямовуючи Дитину сходинками комфортності від Немовляти в сім'ї до високодуховної Людини з великої літери в соціумі, В. Сухомлинський зауважує: «Добро тільки тоді добро, коли воно для людей… Бо ж найвищий принцип нашого суспільства: все для людини, все в ім'я щастя людини – не якась абстрактна соціологічна істина. Це і принцип глибокого особистого, найпотаємнішого – наших взаємовідносин з батьками, рідними» й іншими людьми [15, с. 415]. «Лінощі душі – це байдужість до людини. Якщо ти не помічаєш чужого горя, значить у тебе небезпечна хвороба – лінощі душі… Пізнавай світ не тільки розумом, а й серцем. Пам'ятай, що найголовніше в навколишньому світі – Людина… з усією своєю складністю і багатогранністю, із своїми радощами і тривогами, насолодами і болями» [15, с. 414].

В. Сухомлинський визначав і намагався розв'язати на практиці різні педагогічні проблеми: трудового виховання молоді, виховання всебічно розвиненої особистості, визначення і передача цінностей через освітній процес. «Я зрозумів, що у виховній роботі з людьми… головною метою є навчання тонко, тактовно, душевно, бережливо, співчутливо, дружелюбно, по-доброму, без будь-якого упередження проникнути в духовний світ, підтримати людину», зрозуміти її [13, с. 448].

Будь-яка діяльність Учителя – і наукова, і практична – була освячена іскрою духовності, а це допомагало В. Сухомлинському олюднити, наповнити її добром. Перед заняттями, ранком, в негоду він зустрічав і учнів, і педагогів, щоб подивитись кожному у вічі, дізнатись, з яким настроєм вони йдуть до школи, що їх турбує. «Учитель – це не тільки той, хто передає учням знання та вміння. Це передусім той, у кого дитина, як у батька й матері, вчиться жити. Діти пізнають світ головним чином через поведінку тих, кого вони щодня бачать поруч, хто піклується про них» [14, с. 197].

З позицій гуманізму, загальнолюдських і національних цінностей, спираючись на традиції української народної педагогіки учений створив унікальну педагогічну систему, в центрі уваги якої – дитяча особистість.

Теорія В. Сухомлинського є цілісною системою, яка ґрунтується на глибокому, всебічному знанні щоденної власної практики, аналізі досвіду вчителів, тисяч конкретних дитячих характерів. Уся його творчість пронизана гуманістичними ідеями. В. Сухомлинський так організував виховний процес, що кожний учень відчував повагу до себе, доброзичливе ставлення педагога і оточуючих. Василь Олександрович намагався розв'язувати проблеми виховання в дитини почуття цінності іншої людини [13]. Опрацьовуючи матеріали наукової спадщини великого гуманіста, відзначаємо цілісність його педагогічних поглядів.

Сьогодні, в умовах демократизації, гуманізації й гуманітаризації суспільства особливої актуальності набувають ідеї гуманної педагогіки, які мають історичне підґрунтя. За різних епох, у різних народів ідеї плекання, піднесення дитини сповідували Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський, Л. Толстой, М. Монтессорі, Р. Штайнер, С. Френе. Ставитися до дитини як до особистості, визнавати її права на рівні дорослих на свободу, розвиток власних здібностей, участь у дитячих клубах, організаціях знаходимо у «Декларації прав дитини» (1917 р.) К. Вентцеля.

Першим у ХХ столітті піднесенням національної школи Україна зобов'язана діяльності С. Русової, Б. Грінченка, Я.Чепіги. На такій багатющій спадщині визрівали ідеали В. Сухомлинського, які він зміг втілити в життя Павлиської школи [12].

Досліджуючи питання гуманізації освіти у спадщині педагога-гуманіста зазначаємо, що В. Сухомлинським була створена відповідна соціокультурна ситуація, яка працювала на формування ціннісного ставлення до людини як якості, що є невід'ємною складовою сутності високоморальної людини. Не маючи можливості повністю гармонізувати навчально-виховний процес через тоталітарний характер макросоціуму, від якого значною мірою залежить успіх у вихованні, великий педагог гостро переживав з цього приводу і втілював свої емоції у власних педагогічних творах.

У В. Сухомлинського не знаходимо філософсько-соціологічного аналізу процесів, які призводять до відчуження людини від світу і своєї власної сутності. Він пропонує власне бачення шляхів розв'язання цієї проблеми. Нині воно набуває особливої актуальності, адже в суспільстві спостерігається ситуація, коли людина, зростаючи розумово, інтелектуально, втрачає інші цінності – гідність, людяність, доброзичливість,

а духовність витісняється прагматизмом і корисливістю. Тому на виховання особистості покладаються великі надії. І великий педагог зауважує: «Школа – це місце, де розвиваються найскладніші, які тільки можуть бути в світі, людські відносини. Складні тому, що відбувається велике і важке, радісне і болісне творення людини. Педагогічна мудрість у тому й полягає, щоб бачити свого вихованця очима творця» [14, с.426].

У ході дослідження на основі гуманістичної педагогіки В. Сухомлинського нами розроблено концептуальні положення створення педагогічно-доцільних виховних технологій:

- Освіта – це передусім становлення людини як неповторної індивідуальності, з притаманною їй високою духовністю. Виховати людину – означає допомогти їй стати суб'єктом культури, навчити життєтворчості.
- Гуманне ставлення до вихованця (Ш. Амонашвілі [1; 2]). Мета особистісно зорієнтованого виховання не сформувати і навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути у людини і закласти у неї механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інші, необхідні для становлення самобутної особистості, діалогічної і безпечної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією.
- Положення особистісно зорієнтованого виховання, пов'язане з визначенням його *людинотворчих* функцій. Найважливіша з них – *гуманітарна*, суть якої полягає у збереженні і відновленні екології людини: її тілесного і духовного здоров'я, сенсу життя, особистої свободи, моральності. Для цього у кожного учня необхідно закласти механізми розуміння, взаєморозуміння, спілкування, співробітництва [9].
- Положення, що стосується змісту особистісно зорієнтованого виховання. Перед усім це спрямованість на задоволення екзистенційних потреб людини, тобто потреб його буття, особистого існування: свободи, вільного вибору свого світогляду, дій, вчинків, позицій, самостійності і особистої відповідальності, саморозвитку і самореалізації, самовизначення і творчості.
- Положення, що стосується педагогічних технологій. Ідея полягає в переході від роз'яснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від управління до самоуправління.

Основне завдання педагога, за В. Сухомлинським – вчити основ гуманістичного спілкування, взаєморозуміння, створення умов для творчості.

**Література**


1. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям / Ш.А.Амонашвили.– М.: НПО «МОДЭК», 1998.– 544 с.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 496 с.
3. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Вид-ня 2, доп. – Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
4. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта [Текст] : соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл ; АПН України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка, Рівненський міськвиконком. Відділ освіти, Рівненська науково-практична лабораторія гуманізації навчання. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
6. Романенко М. І. Гуманізація освіти : концептуальні проблеми та практичний досвід / М. І. Романенко. − Дніпропетровськ : Вид. «Промінь», 2001. – 326 с.
7. Скрипченко О. В. Довідник з педагогіки та психології: Навч. посіб. для викладачів та студ. пед. навч. закл. / О. В. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л. О. Скрипченко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Чернігів : РВК «Деснянська правда», 2001. – 216 с.
8. Соціолого-педагогічний словник / Уклад.: С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін. / За ред. В. В. Радула. – К. : Екс. Об., 2004. – 304 с.
9. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 248 с.
10. Столяренко О. В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти: [Монографія]. Кн. 1. Людський вимір : історія, минуле і сучасність / О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Планер», 2017. – 558 с.
11. Столяренко О. В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти [Монографія]. Кн. 2. Методологія виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи / О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 408 с. – 25,5 ум.др.арк.
12. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5-ти т. – [Ред. колегія: Дзеверін О. Г. (голова), Черпінський М. В. та ін.]. – Т.4 : Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – 640 с.
13. Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність / Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.5.Статті. - К.: «Рад.школа». - 1977. - С.446-472.
14. Сухомлинський В.О. Обережно: дитина! / Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.5.Статті. - К.: «Рад.школа». - 1977. - С.422-426.

## References

1. Amonashvili Sh. A. Gumanno-lichnostnyj podhod k detyam / Sh. A. Amonashvili.– M.: NPO «MODEHK», 1998.– 544 s.
2. Amonashvili Sh. A. Razmyshleniya o gumannoj pedagogike / Sh. A. Amonashvili. – M.: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili, 1996. – 496 s.
3. Ball H. O. Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvitnii, psykholohichnii sferakh): Vyd-nia 2, dop. – Zhytomyr : PP «Ruta», Vydavnytstvo «Volyn», 2008. – 232 s.
4. Ball H. O. Suchasnyi humanizm i osvita [Tekst] : sotsialno-filosofski ta psykholoho-pedahohichni aspekty / H. O. Ball ; APN Ukrainy, Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka, Rivnenskyi miskvykonkom. Viddil osvity, Rivnenska naukovo-praktychna laboratoriia humanizatsii navchannia. – Rivne : Lista-M, 2003. – 128 s.
5. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti : pidruchnyk / I. D. Bekh. – K. : Lybid, 2008. – 848 s.
6. Romanenko M. I. Humanizatsiia osvity : kontseptualni problemy ta praktychnyi dosvid / M. I. Romanenko. − Dnipropetrovsk : Vyd. «Promin», 2001. – 326 s.
7. Skrypchenko O. V. Dovidnyk z pedahohiky ta psykholohii: Navch. posib. dlia vykladachiv ta stud. ped. navch. zakl. / O. V. Skrypchenko, T. M. Lysianska, L. O. Skrypchenko; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. – Chernihiv : RVK «Desnianska pravda», 2001. – 216 s.
8. Sotsioloho-pedahohichnyi slovnyk / Uklad.: S. U. Honcharenko, V. V. Radul, M. M. Dubinka ta in. / Za red. V. V. Radula. – K. : Eks. Ob., 2004. – 304 s.
9. Stoliarenko O. V. Vykhovannia kultury tolerantnykh vzaiemyn u studentskoi molodi: navchalno-metodychnyi posibnyk / O. V. Stoliarenko, O. V. Stoliarenko. – Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2014. – 248 s.
10. Stoliarenko O. V. Vykhovannia u shkoliariv tsinnisnoho stavlennia do liudyny: teoretychnyi ta metodychnyi aspekty: [Monohrafiia]. Kn. 1. Liudskyi vymir : istoriia, mynule i suchasnist / O. V. Stoliarenko. – Vinnytsia: TOV «Planer», 2017. – 558 s.
11. Stoliarenko O. V. Vykhovannia u shkoliariv tsinnisnoho stavlennia do liudyny: teoretychnyi ta metodychnyi aspekty [Monohrafiia]. Kn. 2. Metodolohiia vykhovannia tsinnisnoho stavlennia do liudyny v uchniv zahalnoosvitnoi shkoly / O. V. Stoliarenko. – Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2018. – 408 s. – 25,5 um.dr.ark.
12. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory : V 5-ty t. – [Red. kolehiia: Dzeverin O. H. (holova), Cherpinskyi M. V. ta in.]. – T.4 : Pavlyska serednia shkola / V. O. Sukhomlynskyi. – K. : Rad. shkola, 1977. – 640 s.
13. Sukhomlynskyi V.O. Liudyna – naivyshcha tsinnist / Sukhomlynskyi V.O. Vybrani tvory. V 5-ty t. T.5.Statti. - K.: «Rad.shkola». - 1977. - S.446-472.
14. Sukhomlynskyi V.O. Oberezhno: dytyna! / Sukhomlynskyi V.O. Vybrani tvory. V 5-ty t. T.5.Statti. - K.: «Rad.shkola». - 1977. - S.422-426.

**УДК 374.7.091 (71)**

**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-218-223**

# СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У КАНАДІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

**О. О. Теренко**

**orcid.org/0000-0003-1427-921X**

*У статті виокремлено фактори економічного та соціального характеру, що вплинули на особливості розвитку освіти дорослих у Канаді у другій половині XIX – на початку XX століття. Досліджено ключові фактори, що формували мотивацію дорослих до отримання освітніх послуг. Проаналізовано змістові та процесуальні особливості освіти дорослих у окреслений історичний період. Систематизовано функції освіти дорослих. Здійснено компаративний аналіз розвитку освіти дорослих у декількох провінціях країни. Прослідковано вплив неурядових організацій на специфіку розвитку освіти дорослих. Розглянуто інфраструктуру закладів освіти дорослих. Розкрито специфіку антигонішського руху.*

***Ключові слова:*** *освіта дорослих, детермінанти розвитку, Канада, індустріалізація, антигонішський рух, механічний інститут, університетський рух, провінція, відділенні розширеного сільськогосподарського навчання.*

**© О. О. Теренко**

# SOCIO-ECONOMIC AND HISTORICAL DETERMINERS OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN THE SECON HALF OF THE XIX – AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

**O. Terenko**

*Factors of social and economic character that influenced adult education development in the second half of the XIX – at the beginning of the XX century are singled out. Social transformations, development of industry and transportation system, democracy in religion and politics, intensive migration influenced development of adult education. Key factors, which influenced adults motivation for obtaining education are analyzed. Revolutionists pushed ordinary people to speaking about their thoughts. Market economics and development of culture in the cities influenced development of adult education. Adult education was viewed as a means of development highly-qualified specialist for market economy. Non-profitable organizations gave a great push to development of adult education. Young Men Christian Association an Parents Association of Canada influenced development of adult education establishments. Content and procedural peculiarities of adult education development in the mentioned period are analyzed. Key subjects at mechanical institutes were physics, chemistry, mechanics, mathematics, literature, art. The main forms of adult education were practical and laboratory classes. Functions of adult education are systematized. Comparative analysis of adult education in different provinces is conducted. Influence of social organizations on adult education is traced. Infrastructure of adult education establishments is viewed. Adult education establishments were controlled by owners of shops, doctors, entrepreneurs, Adult education was provided at such establishments as workers' libraries, books' clubs, mechanics institutes. University extension department was mainly attended by representatives of working class, village teachers, members of trade unions. University of Alberta, Queens University, Khaki University and University of Saskatchewan were basic adult education establishments. The main subjects at universities were political economy, literature, agriculture, philosophy, sciences. Antigonish movement is analyzed. Antogonish movement was mainly observed in such provinces as Nova Scotia, New Brunswick, Prince Edward Island. Antigonish movement was aimed at increasing the level of people life by means of adult education. Key points of Antigonish movement were equality of all people's rights in obtaining education, education changes a person and helps to believe in oneself, common educational activity prepares people for cooperation in real world, education is a means for peoples progress.*

***Key words:*** *adult education, determiners of development Canada, industrialization, Antigonish movement, mechanical institute, university movement, province, extension agricultural department.*

Глобалізаційні та інтеграційні процеси, які прослідковуються у всіх підсистемах функціонування сучасного суспільства актуалізують розвиток освіти дорослих як важливого фактору науково-технічного та суспільного прогресу. Крім того, освіта дорослих є важливим інструментом підвищення рівня конкурентоспроможності фахівця на світовому економічному ринку, а також формування активного громадянина держави.. Освіта дорослих виступає важливим механізмом підвищення рівня адаптаційних можливостей особистості до змін, які мають місце в суспільстві.

Проблеми освіти дорослих розглядають такі вітчизняні науковці як Н.Бідюк, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко. Значний внесок у дослідження проблем освіти дорослих здійснили такі зарубіжні науковці як С.Брукфілд, Е.Ліндеман, Ш.Мерріем. Однак, історичні особливості розвитку освіти дорослих у Канаді є недостатньо ґрунтовно досліджені, що обумовлює актуальність теми дослідження.

**Мета статті:** визначити соціально-економічні та історичні детермінанти розвитку освіти дорослих у Канаді у другій половині XIX – на початку XX століття та схарактеризувати особливості її функціонування в досліджений період.

У другій половині XIX століття значний уплив на розвиток освіти дорослих здійснила промислова революція. Цей період характеризують значні соціальні перетворення внаслідок науково-технічної революції. Розвиток залізничного транспорту вплинув на прискорення комунікації та появу підприємств металургійної, ливарної та прокатної спрямованості. Не менш значний ефект на розвиток освіти дорослих здійснили демократизація релігійної та політичної підсистем громадянського суспільства, зниження вартості друкованої продукції, міграційні процеси з британських островів. Ключовими причинами здобуття освіти серед дорослого населення були заклики людей до різних верств населення висловлювати власну думку, поява ринкової економіки у сільських районах, встановлення економічних і культурних зв'язків з міським громадами. Вагомий уплив на розвиток освіти дорослих у цей історичний період здійснили доброчинні організації та меценати.

У аналізований історичний період освіта дорослих тлумачили як ключовий засіб підготовки кваліфікованої робочої сили. Для робітника освіта дорослих була засобом досягнення економічної, політичної та соціальної незалежності [7].

Важливим чинником розвитку освіти дорослих стало заснування Канадської конфедерації, заселення американського континенту та промислова революція. Ключовою метою освіти дорослих була трансформація громадян від пасивних до активних, які здатні брати участь в управлінні суспільством, а також підготовка лідерів і чесних громадян. Головними засобами здійснення освіти дорослих були книги, памфлети, театральні постановки, у яких розповідалось про демократію. Не менш вагомий унесок на

розвиток освіти дорослих здійснили математичні та фізичні відкриття, які були необхідні для заснування ремісничих навчальних закладів для дорослих, а також бібліотеки, у яких надавалася навчальна література. Навчальні заклади були побудовані на зразок британських освітніх установ [12].

Широкого розповсюдження набули просвітницькі інститути механіків, які почали відкриватись починаючи з 20-тих років XIX століття. Рух інститутів механіків передбачав заснування навчальних закладів, а саме бібліотек, книжкових клубів, товариств взаємного вдосконалення, які пізніше були перетворені на інститути механіки. У 1821 році Дж. Беркбек відкрив перший ремісничий навчальний заклад у Глазго. А у 1823 році Дж. Беркбек став ректором Лондонського механічного інституту. Навчальна діяльність в інституті передбачала лекції з фізики, хімії, механіки, математики, літератури, мистецтва, а також лабораторні і практичні заняття. На базі інституту були бібліотека, лабораторії, майстерні, читальна зала [6].

Уперше інститути механіки були відкриті в таких містах, як Монреаль та Йорк. Інститути набули широкого розповсюдження у приморських провінціях, верхній та нижній Канаді. Інститути були засновані як добровільні організації робітників, які прагнули до самовдосконалення за рахунок освіти. Контроль за функціонуванням інститутів здійснювали лікарі, власники магазинів, дрібні підприємці та значна кількість найманих робітників з великих міст. Канадські механічні інститути отримували дотації в розмірі 30000 доларів на рік, які використовувались на утримання аудиторій, бібліотек та технічного устаткування.

Слухачем курсів з механіки міг бути будь-хто. Перше заняття було безкоштовним, а подальші – платними. Навчальна програма передбачала 30 лекцій з таких навчальних дисциплін як історія, закони руху, зоологія, хімія, інженерна справа. На другому курсі пропонувалися лекції з таких навчальних дисциплін як класична, давньоєврейська та східна література, зоологія, філософія, логіка, ботаніка, мінералогія, геологія, французька та німецька мови. Оскільки права жінок та чоловіків ще не були рівними, то жінкам було надано право відвідувати лише 10 лекцій [8].

Інститути механіки зазнали занепаду через те, що вони були професіональними та централізованими, що вплинуло на виникнення соціальних, політичних та культурних дискусій між студентами. Розклад занять складався за адміністративним наказом та не відображав реальні потреби студентів.

Молодіжні чоловічі християнські організації були альтернативною установою здобуття освітніх послуг, оскільки пропонували вечірні лекції для робітників та навчальні програми для військових. Значущими провайдерами освіти дорослих були інститути фермерів.

Кінець XIX століття відзначається розгалуженою структурою освітніх інституцій, які пропонували освітні послуги для дорослого населення, ураховуючи досягнення промислової революції [5]. Найбільшим попитом користувалися освітні послуги в механічних інститутах, оскільки робочий клас становив значний соціальний прошарок населення.

Кінець XIX – перша половина XX століття відзначається появою нових форм і методів у навчальній діяльності. У цей історичний період з'являються університети, у яких надаються послуги з освіти дорослих. В університеті пропонуються лекції та практичні заняття для осіб, які не є студентами університету, а саме робітників, сільських учителів, членів кооперативів та трейд-юніонів [3].

У 1891 році була проведена нарада при Міністерстві освіти щодо створення Асоціації розширення університетського навчання, діяльність якої мала бути спрямована на забезпечення населення можливістю здобувати вищу освіту. Однак економічна криза знизила рівень фінансування університетів, але гарне враження на розвиток освіти дорослих здійснила кооперація Лавальського та Макгільського університетів. Наприкінці XIX століття університетам не вдалося реалізувати поставлену мету – надати освітні послуги широкому спектру соціальних верств. Не менш важливою причиною низького відсотка поширення послуг із освіти дорослих стала невідповідність методів навчання реальному рівню знань студентів, а саме домінування лекції як методу навчальної діяльності серед студентів з досить низьким рівнем попередніх знань та невмінням здійснювати самоконтроль [9].

У 1899 році був відкритий Фронтирський коледж, у якому здобували освіту чоловіки, які займались добуванням корисних копалин, заготівлею і транспортуванням деревини, обслуговуванням залізничного транспорту. Навчальні заняття проводилися в наметовому містечку після завершення робочого дня.

У 1900 році був відкритий Народний банк, який займався збереженням грошей вкладників та наданням пільгових кредитів. Кредити надавалися представникам робочого класу для отримання знань із економічної грамотності. З 1908 року у Саскачеванському університеті та університеті Альберти були запроваджені курси для розширеного університетського навчання. На курсах постійно зростав відсоток студентів та розширювався спектр навчальних дисциплін. Наприклад, був розроблений курс для фермерів, працювали пересувні бібліотеки, у яких були книги, підручники та методичні матеріали, слайди та кінофільми. Були відкриті літні школи, у яких можна було отримувати знання під час відпустки на основному місці роботи. У 1925 році університет Альберти отримав право на заснування власної радіостанції для транслювання освітніх програм для різних верств населення.

У 1901 році у Саскачеванському університеті було відкрито відділення сільськогосподарського навчання. Лекції та практичні заняття були націлені на навчання дорослого населення вести домашнє господарство та здоровий спосіб життя. Навчальні заняття проводилися в залізничних вагонах з використанням радіо та навчально-методичних розробок. У кампусі пропонувалися короткострокові навчальні курси, а також курси для бажаючих здобути ступінь бакалавра. Відділення сільськогосподарського розширеного навчання набули широкого розповсюдження та отримали схвалення суспільних та політичних діячів [13].

Макгільський та Квінзький університети заснували курси підвищення кваліфікації учителів, яким було надано право отримувати ступінь бакалавра екстерном. Учителям пропонувалися суботні класи та літні школи, широкий спектр гуманітарних дисциплін з метою надання працюючим учителям можливості отримати освіту на паритетних засадах зі студентами денної форм навчання.

Найбільш широкого розповсюдження освіта дорослих набула у таких університетах як університет Франциска Ксавєра, Манітобський університет, Колумбійський університет та Монреальський університет. Змістові особливості у кожному університет відрізнялися в залежності від освітніх потреб дорослих, які здобували освіту [10].

У 1913 році був прийнятий сільськогосподарський акт, згідно якого надавалося фінансове забезпечення університетам з розширеними програмами, тому західні університети прагнули задовольнити освітні запити сільського населення за рахунок навчання вирішувати побутові та батьківські проблеми, розвитку економічного та культурного життя, створення фермерських форумів, літніх шкіл, клубів домогосподарок, художніх і музичних спільнот.

Навчальні програми університетів вирізнялись загальноосвітнім характером, оскільки ключовими навчальними предметами були історія, література, сільське господарство, природничі науки, філософія. Перед початком лекції слухачам надавався друкований план-конспект, що сприяло підвищенню рівня здійснення навчальної діяльності. Після лекції проводилися практичні заняття, які були націлені на розвиток творчого мислення за рахунок активної участі в дискусіях. Навчальна діяльність передбачала також виконання письмових завдань. Наприкінці навчання проводилися екзамени, а слухачі отримували сертифікат.

Характерною рисою університетського руху було право отримувати освітні послуги усіма верствами населення, що сприяло підвищенню рівня освіченості серед дорослого населення та реалізації принципу рівних освітніх можливостей [2].

Розвиток освіти дорослих вплинув на реформування професійно-технічної освіти. У зв'язку з промислово-технічною революцією інститути механіки з другої половини XIX століття вже не могли задовольнити потребу суспільства у кваліфікованих кадрах. Тому в 1919 році був підписаний Закон про технічну освіту, відповідно до якого провінція здійснює контроль за функціонування професійно-технічних закладів. Власне, радам провінцій підпорядковувались інститути механіків, професійні курси кооперативних товариств. Реформування професійно-технічної освіти відбувалося повільними темпами, оскільки у значного відсотка викладачів був низький рівень кваліфікацій та працювали не повний робочий день. Навчальні прилади та обладнання були застарілими та не відображали досягнення промислової революції [11].

Значний вплив на розвиток освіти дорослих здійснила Перша світова війна, оскільки необхідно було здійснювати перепідготовку військових. Ключовим завданням університету Хакі була перепідготовка військових. Г. Торі, ректор Альбертського університету, запропонував створення навчального закладу з розташуванням у центральному таборі канадських військ.

У 1917 році до складу університету Хакі входили 19 центрів, які розміщувалися у військових лікарнях і таборах, нараховувалося 50000 слухачів курсів з сільського господарства, підготовки вчителів, юриспруденції, медицини, Провідною формою навчальної діяльності була лекція. На базі університету була створена бібліотека. Концепція університету Хакі лежить в основі декількох військових навальних закладів Канади та інших країн, оскільки в університеті надається не тільки моральна підтримка для демобілізованих, а й право військовим здобувати освіту у інших навчальних закладах.

У 1921 році було створено Асоціацію робітничої освіти з метою проведення вечірніх занять для робітників.

Канадські університети пропонували послуги з освіти дорослих у сільських общинах, які передбачали читання лекцій, організацію музичних концертів, літературних змагань, перегляд навчальних фільмів. На початку XX століття університет Альберти почав використовувати радіо для здійснення навчальної діяльності та заснував Банфський центр як філіал для надання послуг з освіти дорослих. У центрі пропонували курси з драматичного образотворчого й музичного мистецтва початкового, середнього й вищого рівнів.

Викладачі університетів надавали послуги з освіти дорослих у сільських общинах, а саме читали лекції, проводили літературні змагання, організовували концерти та перегляд навчальних фільмів.

Починаючи з 20-тих років XX століття Альбертський університет почав застосовувати радіо в навчальній діяльності. Структурним елементом Альберстького університету був Банфський центр, діяльність якого була спрямована на підвищення рівня культурного розвитку дорослих за рахунок організації курсів із драматичного, образотворчого та музичного мистецтва трьох рівнів складності.

У провінціях Нова Шотландія, Нью Брунсвік та Острів Принца Едварда був проведений антигонішський експеримент, який було розпочато на факультеті продовженої освіти в університеті Святого Франциска Ксавєра. Діяльність викладачів була спрямована на розвиток у громадян адаптування до змін, викликаних Великою Депресією. У 20-тих роках XX століття в Новій Шотландії відбулася економічна криза, яка найбільше охопила такі галузі як сільське господарство, рибальство, видобування корисних копалин. Антигонішський рух був спрямований на посилення впливу католицької церкви за рахунок підтримання прав пригнічених працівників шахт, фермерів та риболовів [9].

У XIX столітті католицька церква не визнавала змін в суспільстві, викликаним індустріалізацією: значне економічне розшарування суспільства, циклічність економічного розвитку, створення партій, вимоги зрівняння соціальних прав жінок та чоловіків. На переконання представників католицької церкви, освіта дорослих сприятиме розвитку мешканців Нової Шотландії та допоможе їм у розв'язанні повсякденних проблем. Освіта дорослих була покликана підвищити рівень соціально-економічного життя населення. Антигонішський рух передбачав надання права всім людям здобувати освітні послуги; розвиток у людей уміння контролювати власне життя та підвищити його якісний рівень; навчання людей співпрацювати в різних сферах функціонування суспільства; освітні послуги сприяють суспільному прогресу.

Змістовий компонент освіти дорослих має містити інформацію, яка є найбільш цінною для мешканців конкретного району. Наприклад, у провінції Нова Шотландія найбільшим попитом користувалися знання з рибальництва, будівництва, шахтарної справи та сталеварства. На думку Дж. Томпкінса, громадяни мають володіти інформацією щодо специфіки функціонування суспільства та використовувати ці знання при плануванні власних дій. З 1921 року почали відкриватись народні школи, у яких здобували освіту студенти віком від 17 до 57 років.

Специфічними рисами навчальної діяльності у народних школах були гнучкість навального плану, застосування інноваційних методів навчальної діяльності, що передбачали інактивацію студентів у навчальну діяльність, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та студентами; набуття практичних навичок та умінь у сфері сільського господарств. Навчальна діяльність була спрямована на розумовий, фізичний та моральний розвиток активного громадянина та патріота власної держави. Серед навчальних дисциплін були економіка, французька, англійська мови, математика, культура мовлення, хімія, етика, мистецтво стародавньої Греції, сільське господарство. Навчальна діяльність була безкоштовною та не передбачала складання вступних іспитів. Навчальна діяльність свідчила про те, що в дорослих учнів розвинута навчальна мотивація, однак відсутність універсальності навчальної діяльності є недоліком народної школи, оскільки метою створення школи було надання освітніх послуг широкому колу споживачів, а на практиці освіту здобували одиниці [10;11].

У 1922 році була відкрита друга народна школа. Навчальний план передбачав вивчення таких тем як індустріалізація, колективна угода та договір, протистояння безробіттю, трудове законодавство та соціальне страхування. Характерною рисою навчальної діяльності були масові збори та навчальні групи, склад яких формували переважно рибалки. У групах розглядались шляхи самоосвіти, формування економічної свідомості, а також функціонування кредитних спілок та кооперативів.

Народні школи були дієвим засобом розповсюдження освіти дорослих серед робітників та безробітних за часів економічної кризи.

У 1927-1928 роках Королівська комісія наголошувала на низькому економічному рівні розвитку регіону та необхідності розвитку освіти дорослих.

М. Коуді сформував програму громадського розвитку, яка інтегрувала кооперативний рух та критичну освіту дорослих. На переконання М. Коуді, андрагоги мають ініціювати реформування суспільства та сприяти позитивним соціальним трансформаціям. М. Коуді наголошував на необхідності надання освітніх послуг рибалкам, застосовувати досягнення науково-технічного прогресу у промисловості, створення рибацьких виробничих та споживчих кооперативів [1].

У коледжі Святого Франциска Ксавєра було створено факультет розширеної університетської світи у 1928 році. Цей факультет став центром управління освітою дорослих у провінції. Ключовими формами навчальної діяльності були курси, конференції, навчальні клуби, консультації, які збирали представників однієї професії. Навчальні заняття передбачали ознайомлення з основами ведення господарства та

маркетингом з метою розвитку навичок і вмінь об'єднуватись у кооперативи. Керівництво дискусією здійснював не викладач, а один із студентів групи.

У 1930 році був відкритий рибальський кооператив, який містив представників рибальських спільнот. У кооперативі розповсюджувалася інформація стосовно шляхів збереження риби та її продажу. Діяльність андрагогівк була націлена на роз'яснення важливості колективної роботи в досягненні спільної мети.

Антигонішський рух передбачав освітні гуртки, у яких проводилася ідентифікація проблеми та пошук шляхів її розв'язання, приймаючи до уваги принцип економічної співпраці. На базі общини створювався навальний клуб для обговорення побутових проблем. Результатом дискусії ставало заснування кооперативу, метою якого було підвищити рівень продажу товарів та сільськогосподарської продукції, а також будівництво житла.

На щорічних національних конференціях канадських університетів розглядалися такі проблеми як поширення послуг з освіти дорослих серед мешканців регіону, засоби надання послуг з освіти дорослих, уплив класової свідомості на попит послуг з освіти дорослих, сільськогосподарська освіта дорослих, застосування радіо у навчальній діяльності.

Найбільш широкого розповсюдження антигонішський рух набув у післявоєнний період. У 1946 році була створення народна школа, навчальна діяльність у якій здійснювалась з застосуванням радіо. На факультеті розширеного навчання друкувався бюлетень факультету розширеного навчання [4].

Антигонішський рух здійснив уплив на розвиток освіти дорослих у таких регіонах як Азія, Латинська Америка та Африка. У 1963 році Університет Святого Франциска Ксавєрі ініціював створення міжнародного інституту Коуді з метою розвитку освіти дорослих на міжнародному рівні. Іноземним студентам надавалися послуги з освіти дорослих із використанням методики Антигонішського руху.

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки. У зазначений історичний період вагомий уплив на розвиток освіти дорослих здійснила промислова революція, а також доброчинні організації та меценати. Антигонішський рух передбачав надання права всім людям здобувати освітні послуги; розвиток уміння контролювати власне життя та підвищити його якісний рівень; навчання людей співпрацювати в різних сферах функціонування суспільства. Ключовою метою освіти дорослих була трансформація громадян від пасивних до активних, які здатні брати участь в управлінні суспільством, а також підготовка лідерів і чесних громадян. Широкого розповсюдження набули просвітницькі інститути механіків та університети, у яких надаються послуги з освіти дорослих.

**Література**

1. Martin I. Adult education: lifelong learning and citizenship: some ifs and buts / I. Martin // International Journal of Lifelong Education. – 2003. – № 22. – P. 566–579.
2. Newman D. Human resource a customer oriented approach /D. Newman, R. Hodgetts. – Englewood, New Jersey: Prentice Hall, 1998. – 431 p.
3. Ogienko O. Facilitation in the context of educational activities //Advanced Education. Новітня освіта: наук. журнал КПІ – Вип.5. – 2016. – С. 85-89 DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.7062
4. Pandya R. Adult and non formal education / Rameshwari Pandya. – New Delhi : Gyan Pub. House, 2010. – 400 p.
5. Peters J. M. Adult education: evolution and achievements in a developing field of study / J. Peters, P. Jarvis. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – 491 p.
6. Rogers A. Teaching Adults /Alan Rogers [4th ed.] – Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 2010. – 360 p.
7. Schroeder W.L. Typology of adult learning systems / W.L. Schroeder. In J.M. Peters and Associates, Building an effective adult education enterprise. – San Francisco: Jossey-Bass, 1980. – 385 p.
8. Simkins T. Non-Formal Education and Development. Some critical issues / T. Simkins. – Manchester: Department of Adult and Higher Education, University of Manchester, 1977 – 77 p.
9. Sparks B. Adult Basic Education and the Crisis of Accountability / B. Sparks & E. Peterson. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), Handbook of Adult and Continuing Education. – San Francisco: Jossey Bass, 2000. – P. 263–277.
10. Street B. V. Literacy and Development: Ethnographic Perspectives (Literacies) / Brian V. Street. – London: Routledge, 2001. – 240 p.
11. Super D. E. Career Development Theory / D. E. Super & J. P. Jordan // British Journal of Guidance of Counselling. – 1973. – N. 1. – P. 3–16.
12. Seybolt R. F. Apprenticeship and apprenticeship education in colonial New England and New York / Robert Francis Seybolt. – New York : Arno Press and the New York Times, 1969. – 121 p.
13. Taylor M. C. Adult basic education / Maurice C. Taylor. In S. Merriam and P. Cunningham Handbook on adult and continuing education. – San Francisco: Jossey-Bass, 1989. – 670 p.

**УДК 378.147**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-224-234**

# ДІАЛОГ ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**В. М. Галузяк**

**orcid.org/0000-0001-7223-3821**

*У статті розглядаються різні підходи до розуміння сутності діалогу як психологічного феномену, а також з'ясуються можливості його використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. На основі теоретичного аналізу виокремлено чотири підходи до розуміння сутності діалогу: діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії суб'єктів; діалог як спільне просування до істини у процесі обговорення суперечливих питань, розв'язання особистісно значущих проблем; діалог як міжособистісне спілкування, засноване на суб'єкт-суб'єктному характері стосунків між співрозмовниками; діалог як екзистенціальна подія, духовний контакт. Вказані підходи тісно взаємопов'язані, відображають різні аспекти діалогу (його лінгвістичну форму, зміст (предмет), стосунки між співрозмовниками, екзистенціальну сутність) і можуть відігравати важливу роль в особистісно-професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Навчальний діалог розглядається як продуктивний засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, як форма пізнавальної взаємодії рівноправних суб'єктів, кожен з яких має право на власну позицію. Визначено характеристики діалогічної навчальної взаємодії: визнання рівноправності особистісних позицій; відкритість і довір'я між педагогами і студентами, що сприяє спільному пошуку істини й аналізу результатів взаємодії; врахування викладачем інтересів і потреб студентів, зосередженість на співрозмовнику; особистісне ставлення викладача та студентів до інформації, персоніфікація повідомлень; звернення як педагогів, так і студентів до особистого досвіду, пов'язаного з предметом обговорення. Реалізація діалогічного підходу у підготовці майбутніх учителів створює умови для розвитку їх особистісно-професійної зрілості, формування професійно важливих якостей, становлення професійної позиції та життєвої філософії, формування готовності до діалогічної взаємодії у майбутній професійній діяльності.*

***Ключові слова**: діалог, діалогічне спілкування, діалогічний підхід, підготовка майбутніх учителів.*

# DIALOGUE AS A MEANS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

**V. Haluziak**

*Different approaches to understanding the essence of dialogue as a psychological phenomenon are highlighted in the article, as well as possibilities of its use in the process of professional training of future teachers. On the basis of theoretical analysis, four approaches to the understanding of the essence of dialogue are singled out: dialogue as a form of bilateral speech interaction of objects; dialogue as a common promotion to the truth in the process of discussing controversial issues, solving personally significant problems; dialogue as interpersonal communication, based on the subject-subjective nature of relationship between the interlocutors; dialogue as an existential event, spiritual contact. The indicated approaches are closely connected and reflect various aspects of the dialogue (its linguistic form, content (subject), relations between the interlocutors, the existential essence) and can play an important role in the personal and professional formation of students of higher pedagogical educational institutions. The educational dialogue is considered productive means of personal and professional development of future teachers, a form of cognitive interaction of equal objects, each of whom has the right for own position. The characteristics of dialogical educational interaction are defined: recognition of equality of personality positions; openness and trust between teachers and students, which contribute to a common search for truth and analysis of the results of interaction; consideration students' interests and needs by a teacher, focus on the interlocutor; personal attitude of teachers and students to information, personification of messages; appeal of both teachers and students to personal experience related to the subject of discussion. The implementation of the dialogic approach in the training of future teachers creates conditions for the development of their personal and professional maturity, the formation of professionally important qualities, the development of a professional position and philosophy of life, and the formation of readiness for dialogue interaction in future professional activities.*

***Key words**: dialogue, dialogic communication, dialogical approach, preparation of future teachers.*

Організація освіти на принципах особистісно орієнтованого підходу вимагає вдосконалення підготовки майбутніх учителів, від яких очікується не лише високий рівень професійної компетентності, а

**© В. М. Галузяк**

й відповідний рівень особистісної зрілості, оскільки особистість, як відомо, виховується особистістю. «У вчителя є тільки один дієвий інструмент виховання – він сам, його людські якості, його особистість» [24, с. 111]. У зв'язку з цим важливо, щоб майбутні вчителі у процесі професійної підготовки не тільки опанували необхідні знання й уміння, а й досягли вищого рівня особистісної зрілості, виробили власну професійну позицію, сформували власне розуміння педагогічної діяльності, самовизначилися в її цінностях і смислах. Реалізація цього завдання потребує використання відповідних методів і форм професійної підготовки, які б сприяли особистісно-професійному становленню студентів, активізували їх смислопошукову діяльність, забезпечували суб'єктну позицію у педагогічному процесі. До таких методів належать, зокрема, проблемні, творчо-пошукові, інтерактивні, діалогічні методи навчання, які активізують пізнавальну діяльність студентів, розвивають їх педагогічне мислення, сприяють особистісно-професійному самовизначенню.

Останнім часом все більше дослідників звертають увагу на розвивальний потенціал діалогу як засобу вдосконалення професійної підготовки і стимулювання особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів (С. Бєлова, Л. Бурман, Є. Галицьких, Г. Дьяконов, Л. Зазуліна, С. Золотухіна, І. Колєснікова, О. Крюкова, О. Лисевич, В. Масич, В. Морозов, В. Ніколіна, І. Романко, М. Серант, В. Сериков, М. Тоба та ін.). У філософських (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, М. Каган) і психологічних дослідженнях (Г. Балл, А. Брушлинський, В. Зінченко, С. Рубінштейн, В. Слободчиков) обґрунтоване розуміння педагогічного спілкування як діалогу, що акцентує увагу на позиції співпраці, співтворчості, партнерства, обміну особистісним досвідом суб'єктів педагогічної взаємодії. Діалог як особлива форма навчання розглядалася В. Андрієвською, С. Кургановим, Є. Машбіцем та ін. Розвивальні можливості творчого діалогу проаналізовані в теорії проблемного навчання (А. Алексюк, В. Біблер, В. Вергасов, І. Ільницька, З. Калмикова, В. Кудрявцев, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, Л. Фрідман, А. Фурман). Діалог як форма міжособистісного спілкування, взаємовпливу та взаєморозуміння розглядається Г. Андрєєвою, О. Бодальовим, А. Добровичем, Л. Крамущенко, В. Ляудіс, О. Ковальовим, Т. Флоренською, А. Харашем та ін. Виховні можливості діалогу розкриваються О. Орловим, Л. Петровською та ін. Рефлексивні можливості діалогу в розвитку особистості окреслені Ю. Кулюткіним, І. Семеновим, С. Степановим, Г. Сухобською та ін. Психологічні аспекти внутрішнього діалогу характеризуються в працях В. Дегліна, Г. Кучинського, О. Соколова, Т. Чернігівської та ін.

Не зважаючи на значний інтерес науковців до різних аспектів діалогу, його можливості у підготовці майбутніх учителів поки що використовуються далеко не повною мірою. На думку Ю. Сенько, «склалася парадоксальна ситуація: діалог між учителем і учнем існує стільки, скільки існує навчання, а завдання озброєння учнів умінням вести діалог у школі навіть не висувається» [25, с. 47]. Аналогічна ситуація спостерігається і у вищій школі, що свідчить про розрив між теоретичними поглядами на діалог і реальною практикою його використання в освітньому процесі.

Впровадження діалогічного підходу в освіту загалом і професійну підготовку майбутніх учителів, зокрема, ускладнюється багатозначністю трактувань феномену діалогу. Поняття діалог розуміється авторами по-різному: як форма спілкування, як тип міжособистісних стосунків, як універсальна форма людського буття, як принцип взаємовідносин суб'єктів, як спосіб розв'язання пізнавальної чи практичної проблеми, як механізм функціонування культури.

У статті ми ставимо за **мету** проаналізувати різні підходи до розуміння сутності діалогу як психологічного феномену, а також з'ясувати можливості його використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Погляд на діалог як на особливий різновид спілкування, відмінний від монологічного, сформувався у філософії на початку XX ст. (С. К'єркєгор, В. Дільтей, С. Франк, П. Флоренський, М. Шелер та ін.). Вирішальний внесок у розуміння унікальної природи людського діалогу і діалогічної природи особистості зробили М. Бубер і М. Бахтін. М. Бубер у своїх працях «Проблема людини», «Я і Ти», «Діалог» виступив з критикою традиційного розуміння людини як ізольованого індивіда, об'єкта відстороненого аналізу, подібного до інших об'єктів наукового пізнання. На думку М. Бубера, сутність людини розкривається тільки в її діалогічному ставленні до іншої людини, що описується як ставлення «Я – Ти», на відміну від монологічного ставлення «Я – Воно» [9]. У ставленні «Я – Воно» до об'єктів пізнання і діяльності Я проявляє себе як індивідуальність і усвідомлює себе як суб'єкт, у ставленні «Я – Ти» – проявляє себе як особистість і усвідомлює себе як суб'єктивність. Діалог, на думку М. Бубера, не обмежується міжособистісним спілкуванням, – це базове відношення, яке характеризується «взаємною спрямованістю внутрішньої дії», зверненістю один до одного і відкритістю до взаємодії.

Значний внесок у розвиток поглядів на діалог як особливий модус людських стосунків зробив М. Бахтін, у творах якого поняття діалогу є ключовим [4]. Стверджуючи, що «діалогічні стосунки є універсальним явищем, яке пронизує всі стосунки людського життя», М. Бахтін описав різні аспекти діалогу з позицій філософії, літературознавства, культурології. Міжособистісний діалог відрізняється насамперед особливим характером стосунків між співрозмовниками, які не можуть бути зведені до суто

логічних, лінгвістичних або психологічних. Діалог передбачає певний рівень особистісної зрілості його суб'єктів, коли «зустрічаються цілісні позиції, цілісні особистості». Міжособистісний діалог тісно пов'язаний з внутрішнім діалогом, оскільки налагоджувати діалогічну взаємодію з іншими може тільки особистість, яка розуміє і приймає себе, свій багатогранний, часто суперечливий внутрішній світ. На відміну від монологу, який будується на запереченні рівноцінності і рівноправності, сутнісною характеристикою діалогу є рівноправність – взаємне ставлення співрозмовників один до одного як до суверенних, повноцінних «Я» зі своїм внутрішнім світом і власною позицією, які мають рівні права стосовно істини і самовизначення. Діалогічна позиція передбачає самостійність суб'єктів взаємодії, внутрішню свободу, незавершеність і відкритість до змін. Особливе місце в системі поглядів М.Бахтіна посідає поняття внутрішнього діалогу. Він звертає увагу на діалогічність, поліфонічність свідомості і самосвідомості особистості, одночасну присутність у ній різних внутрішніх «голосів», що ведуть між собою діалог.

М. Бубер і М. Бахтін обґрунтували новий погляд на людину та її життя, поставивши під сумнів примат самодостатньої особистості і показавши її принципову незавершеність, властиву людині потребу в Діалозі з Іншим. Відбулося зміщення уваги з окремої особистості на стосунки людей, на їх спілкування; з меж окремого «Я» на простір «між».

Погляди М.Бубера і М. Бахтіна щодо сутності діалогу справили значний вплив на всі гуманітарні дисципліни в другій половині XX ст. Плідною сферою теоретичної і практичної розробки проблематики діалогу стала екзистенціальна і гуманістична психологія (Л. Бінсвангер, М. Фрідман, К. Роджерс, Дж. Б'юдженталь, С. Джурард та ін.), в якій побудова стосунків за принципом діалогу на основі рівноправ'я і поваги до самобутньої особистості в усіх її проявах розглядається як основа адекватного розуміння іншої людини, надання їй допомоги у вирішенні психологічних проблем, стимулювання її особистісного розвитку. Діалогічний підхід активно розвивається також у сучасній педагогіці в рамках декількох напрямів педагогічної теорії і практики: «Школа діалогу культур» (В. Біблер, С. Курганов, І. Соломадін, А. Ахутін та ін.); антиномічна педагогіка (Р. Вінкель, І. Шльоморкемпер); німецька школа «Діалогічного виховання» (І. Дабіш); американське товариство «Діалогічна педагогіка» (Є. Матусов); міжнародна програма «Філософія для дітей» (М. Ліпман); британська програма «Думаємо разом» (Р. Вегериф); міжнародний проект ім. П. Фрейре «Критична педагогіка» та ін. Ідеологія діалогічного підходу передбачає налагодження партнерських стосунків між учасниками педагогічного процесу, що характеризуються не лише свободою і взаємною повагою, але й змістовною наповненістю, стимулюванням розвитку особистісної зрілості суб'єктів взаємодії.

Американський педагог Є. Матусов розрізняє два напрями діалогічної педагогіки: інструментальний і онтологічний [30, с. 5]. В інструментальному діалог розглядається як ефективний засіб навчання: особливим чином організована вербальна комунікація між учасниками навчальної взаємодії. Інструментальний діалог спрямований на реалізацію різноманітних навчальних завдань, які виходять за межі самого діалогу: засвоєння конкретних знань, формування комунікативних умінь, розвиток критичного мислення тощо. В онтологічному напрямі діалог розуміється в широкому, часто метафоричному сенсі. Тут учасником діалогічної взаємодії може виступати не тільки інша людина, але й абстрактний, уявний суб'єкт, наприклад, твір мистецтва, природа, народ, культура, «alter ego» і т. д. [17, с. 135]. В онтологічному напрямі діалогічної педагогіки головна мета освіти вбачається у розвитку діалогічної особистості, здатної жити в діалозі зі світом, навколишніми людьми і собою. Основними якостями такої особистості є: відчуття внутрішнього зв'язку з навколишнім світом, чутливість до діалогічних ситуацій, високий рівень розвитку раціонального мислення і рефлексії, готовність змінюватися, ставити під сумнів свою позицію, визнавати своє незнання або слабкість і звертатися по допомогу, приймати допомогу, здатність до індивідуального вчинку, розвинене почуття Я та ін.

С. Братченко і Д. Леонтьєв розрізняють два способи трактування діалогу: формальний (діалог як обмін репліками в процесі комунікації двох і більше співрозмовників) і змістовий (діалог як специфічна форма міжособистісної взаємодії, особлива якість стосунків, коли співрозмовник сприймається не як об'єкт чи умова досягнення певної мети, а як рівноправний вільний суб'єкт зі своїми завданнями, інтересами, цінностями і внутрішнім світом) [6, с. 23]. В останньому випадку діалог має характер міжособистісної взаємодії, за якої обидві сторони однаковою мірою враховують і поважають відмінності у поглядах один одного. Протилежністю діалогу є монолог – таке спілкування, за якого висловлювання не передбачають відповіді і не враховують іншу точку зору. Формальне і змістове розуміння діалогу далеко не завжди збігаються. Спілкування двох людей на спільну тему за відсутності поваги до інших поглядів і готовності їх враховувати не є діалогом у змістовому відношенні. З іншого боку, роздуми окремої людини можуть набувати характеру внутрішнього діалогу – зіткнення різних поглядів, позицій, їх напруженого протистояння або конструктивного взаємозбагачення, узгодження.

Т. Топольська, проаналізувавши значний масив наукових публікацій з проблематики діалогу,

виокремила шість основних способів його розуміння: 1) діалог як форма мовленнєвої взаємодії; 2) діалог як спільний розумовий процес; 3) діалог як спільна діяльність співрозмовників, спрямована на подолання суперечностей між ними; 4) діалог як спілкування на рівні дійсних мотивів діяльності; 5) діалог як спілкування, засноване на особистісному характері стосунків; 6) діалог як екзистенціальна подія, Зустріч [26]. Розглянемо коротко сутність цих підходів.

1. *Діалог як форма мовленнєвої взаємодії.* Традиційно діалог розуміється як комунікативно-лінгвістичний феномен, форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії. При цьому основна увага звертається на формальні, а не якісні характеристики спілкування: якщо співрозмовники обмінюються інформацією на певну тему і дають змогу один одному висловитися, слухають, почергово ставлять запитання, відповідають, значить, між ними відбувається діалог. Так, наприклад, Г. Андрєєва розуміє діалог як специфічний вид «розмови», послідовну зміну комунікативних ролей, у ході якої виявляється сенс мовленнєвого повідомлення, відбувається збагачення і розвиток інформації [2]. Діалог здійснюється за допомогою оцінного (критика, коригування, схвалення, підтримка) або безоцінного (перепитування, уточнення, запит додаткової інформації) зворотного зв'язку. Ефективність діалогу залежить від включеності комунікатора і реципієнта в загальний контекст діяльності, від того, наскільки партнери забезпечують тематичну спрямованість інформації, її двосторонній характер, від дистанції, яка встановлюється між співрозмовниками, від стилю мовлення і слухання. Автори, що розглядають діалог як універсальну форму мовленнєвої взаємодії, зазвичай вказують на такі його ознаки: спільність теми розмови, взаємний інтерес до неї; активність співрозмовників, наявність зворотного зв'язку між ними; координованість мовлення; чергування процесів слухання і говоріння; розуміння співрозмовниками смислу повідомлень один одного; взаємодоповнюючий характер суджень; приріст, розвиток інформації.

2. *Діалог як спільний розумовий процес*. Ряд авторів (Г. Кучинський, Є. Бєлова, В. Ополєв та ін.) розглядають діалог як переважно когнітивний процес, взаємодію смислових позицій учасників комунікації. Основу діалогу, на їхній погляд, становить його зміст (предмет, тема) і розумова реакція співрозмовників на нього. Наприклад, Г. Кучинський визначає зовнішній діалог як форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії, за якої співрозмовники у процесі мовлення розвивають і реалізують різні смислові позиції [21]. Діалог як взаємодію двох або більше інтелектуальних позицій розглядає також В. Ополєв: «У діалозі інтелектуальні позиції доповнюють одна одну і утворюють таке ціле, яке не можна звести до простої суми складових» [29, с. 108]. Необхідною умовою діалогу є наявність різних поглядів співрозмовників з приводу певної проблеми, причому їх інтелектуальні позиції не повинні зводитися одна до одної. Автор виокремлює два послідовні етапи діалогу: встановлення відмінностей у позиціях (фаза розуміння); досягнення зрушень у розв'язанні спільної проблеми (фаза продуктивного мислення) [29, с. 109]. Істотними ознаками діалогу як спільного розумового процесу є: наявність проблеми, з приводу вирішення якої співрозмовники висловлюють різні погляди; здатність до розуміння позиції партнера і роз'яснення власної; знаходження рішення, наближення до вирішення проблеми.

3. *Діалог як спільна діяльність співрозмовників, спрямована на подолання суперечностей між ними.* Такий підхід обґрунтовує Н. Гришина, яка, спираючись на визначення діалогу, запропоноване Г. Кучинським, акцентує увагу на тому, що в діалозі обидві смислові позиції отримують рівні права для вираження. На думку дослідниці, діалог є сукупністю «стратегій, які використовуються з метою пошуку оптимальної альтернативи розв'язку проблеми або вироблення інтеграційного рішення, що об'єднує супротивні позиції, або компромісу, що їх примиряє» [15, с. 205]. Ключовими ознаками діалогу для Н. Гришиної є: взаємодія смислових позицій; наявність у кожного співрозмовника можливості для вираження власних поглядів; симетрична взаємодія; здійснення співрозмовниками діяльності з подолання суперечностей, досягнення згоди, причому не лише шляхом взаємних поступок, але й суперечок, полеміки.

4. *Діалог як спілкування на рівні дійсних мотивів діяльності*. Таке розуміння діалогу запропонував А. Хараш, який здійснив одну з перших спроб інтеграції філософських поглядів М. Бахтіна в психологію. Аналізуючи процес комунікації, автор виокремлює повідомлення і впливи діалогічного типу, які характеризуються розкриттям комунікатором істинних смислів своєї діяльності, свідомим пред'явленням своєї особистості. Діалогічний вплив розуміється як дія, за якої відбувається утвердження позиції комунікатора у свідомості реципієнта при збереженні власної позиції останнього. Діалог для А. Хараша – це, в першу чергу, зустріч особистісних позицій, особистісних смислів комунікатора і реципієнта, спілкування на рівні «смислів для себе». «"Смисл для себе" не вимагає ніяких обґрунтувань і мотивувань, окрім самого дійсного мотиву діяльності – того предмета, на який вона спрямована, або проблеми, заради вирішення якої організовуються і виконуються дії й операції суб'єкта» [28, с. 31]. Особливістю діалогічного спілкування є сприяння партнерів один одному у вирішенні осмисленої й особистісно значущої для кожного з них проблеми. Головними умовами ефективності діалогічного спілкування А. Хараш вважає ставлення партнерів один до одного як до особистостей, взаємну відкритість і щиру зацікавленість у змістовному вирішенні певної проблеми. Варто відзначити, що в цьому випадку діалог має не

самодостатню, а інструментальну цінність і розглядається як засіб вирішення особистісно значущих проблем. Таким чином, на думку А. Хараша, основними характеристиками діалогу є: суб'єкт-суб'єктний характер стосунків партнерів; установка на відкритість, щирість; розуміння партнерами дійсних мотивів діяльності один одного; зустріч особистісних позицій, смислів; стосунки довіри, співтворчості, взаємної підтримки, взаємодопомоги; зосередженість партнерів на предметі діалогу, їх включеність у спільну тему; висока значущість предмета діалогу для обох партнерів; поява нового змісту у свідомості партнерів.

5. *Діалог як спілкування, засноване на особистісному характері стосунків.* Розуміння діалогу як особливого характеру міжособистісних стосунків є найбільш поширеним у сучасній психології. Його дотримуються, зокрема, В. Байметов, А. Бодальов, С. Братченко, А. Добрович, Г. Ковальов, Л. Петровська, Є. П'ятницька, І. Скрипюк, А. Співаковська, С. Шеїн, І. Янченко та ін.

Г. Ковальов розрізняє три парадигми в психології (об'єктну, суб'єктивну, інтерсуб'єктну), кожній з яких відповідає певна стратегія впливу – імперативна, маніпулятивна, розвивальна [22, с. 4-16]. Діалогу відводиться суттєве місце всередині інтерсуб'єктної парадигми, у рамках якої акцент робиться не на окремій людині, а на взаємодії між людьми. Підкреслюється, що психіка людини діалогічна, а особистість – інтерсуб'єктна за своєю природою. Для інтерсуб'єктної парадигми в психології характерна віра в позитивний потенціал людини, її творчі можливості, що можуть реалізуватися тільки в умовах діалогічних взаємовідносин з іншими людьми. На думку Г. Ковальова, «діалог ґрунтується на рівності позицій партнерів по спілкуванню, емоційній відкритості і довірі до іншої людини, прийнятті її як цінності у свій внутрішній суб'єктивний світ. Це й створює умови для взаємного особистісного розвитку і творчої «співучасті» в ньому» [22, с. 9].

А. Бодальов вбачає специфіку діалогічного міжособистісного спілкування у ставленні партнерів один до одного: «для такого спілкування характерні безоцінне прийняття один одного, емпатія і конгруентність» [5, с. 73].

С. Братченко також розглядає діалог як вищий рівень міжособистісного спілкування. На його думку, в основі розрізнення діалогу і монологу лежать особистісні позиції співрозмовників, їх ціннісно-смислові установки. Міжособистісному діалогу відповідає наявність в обох співрозмовників установок на рівноправ'я, на ставлення до себе і співрозмовника як до особистості (унікальної, вільної, незавершеної), на взаємну повагу, довіру і відкритість. В основі діалогу лежать «особистісні взаємовідносини, стосунки людей як вільних, неповторних, трансцендуючих суб'єктів» [29, с. 126]. С. Братченко описує компоненти міжособистісного діалогу: когнітивний – процес взаєморозуміння; емоційний – співчуття співрозмовників один одному, доброзичливість, терпимість, рівність оцінок і самооцінок; поведінковий – співпрацю і рівноправну взаємодію [8]. На думку автора, діалог можливий тільки у тому випадку, якщо співрозмовники дотримуються «комунікативних прав» один одного: право на свою систему цінностей; право бути відповідальним суб'єктом, співавтором спілкування (право на самодетермінацію); право на гідність і її повагу; право на індивідуальність і своєрідність, на відмінність від співрозмовника; право на незалежність і суверенітет; право на вільну, нічим не регламентовану думку; право на відстоювання своїх прав [7, с. 211]. Отже, основними характеристиками міжособистісного діалогу С. Братченко вважає: наявність ціннісно-смислових установок по відношенню до партнера як до рівної, окремої, вільної, безумовно цінної особистості; дотримання співрозмовниками комунікативних прав один одного; наявність взаєморозуміння, доброзичливого, співчутливого ставлення один до одного; взаємодія на основі співпраці.

Л. Петровська і А. Співаковська вбачають головну ознаку діалогу в особливому характері стосунків між суб'єктами: духовній спільності, взаємній довірі, відвертості, рівності, доброзичливості. В цьому випадку діалог розуміється як емоційно тепле спілкування, в якому є місце співчуттю, спільній радості і спільній спрямованості на вирішення проблем, спільному баченню ситуації, спільній діяльності [23].

Таким чином, діалог як спілкування, що ґрунтується на особистісному ставленні співрозмовників, характеризують такі основні особливості: особистісне ставлення партнерів один до одного (визнання рівності позицій, безоцінне прийняття, ставлення до людини як до цінності, вільної особистості); взаємоповага і взаємна довіра, дотримання комунікативних прав один одного; емоційна відкритість і саморозкриття партнерів; настроєність на актуальний стан співрозмовника, співчуття, підтримка; позитивний емоційний фон взаємодії; співпраця.

6. *Уявлення про діалог як екзистенціальну подію, Зустріч* розвивається головним чином у консультативній психології авторами, які орієнтуються на філософію діалогу М. Бахтіна (А. Копйов, Т. Флоренська, Л. Воробйова, М. Колпакова, Г. Дьяконов та ін.). Якщо в інших підходах беруться до уваги лише окремі положення філософсько-антропологічної концепції М. Бахтіна, то дослідники, що визначають діалог як екзистенціальну подію, прагнуть реалізувати її у всій повноті та цілісності. Тут діалог – не просто обмін репліками, не пошук компромісу, не лише взаємодія смислових позицій, саморозкриття і партнерство, і не стільки привітне, тепле спілкування, скільки спілкування, що має екзистенціальний вимір і характер події. Діалог мислиться як явище духовного, а не інформаційного, інтелектуального,

діяльнісного чи етико-правового порядку. В основі такого розуміння діалогу лежить ідея М. Бахтіна щодо глибинної діалогічної природи особистості, особливого значення в її житті іншої людини. Людина відчуває онтологічну нужду в «Іншому», сама по собі вона «не може звести кінці з кінцями», не є самодостатньою, не може доповнити себе до цілісності і постійно відчуває свою відірваність від «Іншого». У зв'язку з цим важливого значення набуває діалог як єдина реальність, в якій може розкритися «людина в людині» як для інших, так і для самої себе. Діалог – це вільне спілкування двох осіб, в якому долається відчуженість, дві рівноправні свідомості вступають у взаємозв'язок, відбувається напружена взаємодія їх смислових позицій [4]. Причому, діалог не обов'язково передбачає єдність, взаємну підтримку і згоду, він може проявлятися також як незгода, спір, дискусія, відкриття граничних екзистенціальних розбіжностей між співрозмовниками.

М. Колпакова, розвиваючи обґрунтований Т. Флоренською духовно-орієнтований підхід до психологічного консультування, розглядає діалог як духовно-розвивальне міжособистісне спілкування, основними характеристиками якого є: тематична спрямованість на духовно-моральні проблеми, духовний контакт співрозмовників, розуміння один одного з півслова, духовне зростання клієнта [20].

Л. Воробйова розуміє діалог як гранично відверту, часто напружену бесіду між людьми, які відкриті один одному, готові до спілкування без масок і зацікавлені один в одному як у джерелі смислу для себе. Це бесіда, яка відбувається в екзистенціальному вимірі: «тут суть справи не в досягненні загальноприйнятного результату, а в "останніх питаннях буття"» [10, с. 10], особистісно значущих для співрозмовників.

Г. Дьяконов зазначає: «Подієво-діалогічний підхід полягає в тому, що взаємодія розглядається не як цілеспрямований процес, а як процес породження і розвитку смислів існування» [16, с. 300]. Специфіка цього підходу полягає також у тому, що спілкування вважається самоцінним: головне – не те, для чого воно здійснюється, а те, що воно взагалі існує і «реалізує себе як самоцінне буття, спів-буття і само-буття його учасників» [там же]. Таке спілкування сприймається його учасниками як «суб'єктивно значуща і внутрішньо-цілісна подія, яка відбулася, визначилася, сталася і актуалізувала себе у власному бутті і смислі» [16, с. 315].

Узагальнюючи особливості розуміння діалогу як екзистенціальної події, Т. Топольська виокремлює такі його характеристики: гранична значущість обговорюваних питань; діалогічна інтенція співрозмовників (серйозне ставлення до того, що відбувається; значущість; готовність чути); зустріч двох свідомостей, смисловий зв'язок співрозмовників; приріст смислу в ході спілкування, розуміння; ставлення до співрозмовника як до вільної особистості, що потребує виправдання свого буття, адекватної відповіді на себе і підтримки; подієвий характер взаємодії – таке спілкування стає значущою подією для його учасників [27, с. 59].

На наш погляд, другий, третій і четвертий із виокремлених Т. Топольською підходів до розуміння сутності діалогу (діалог як спільний розумовий процес; діалог як спільна діяльність співрозмовників, спрямована на подолання суперечностей між ними; діалог як спілкування на рівні дійсних мотивів діяльності), не зважаючи на властиві їм певні нюанси та відмінності, можна об'єднати в одну категорію, оскільки спільним для них є акцентування уваги на діалогічному осмисленні предмета обговорення, з приводу якого співрозмовники висловлюють різні погляди, але щиро прагнуть зрозуміти позиції один одного і наблизитися до вирішення проблеми. Спільним для цих підходів є інструментальне розуміння діалогу як засобу вирішення особистісно значущих проблем, а не як самоцінності. При цьому, звісно наголошується на важливості взаємної поваги, емпатії, довір'я, толерантності, рівноправності співрозмовників, але такі стосунки розглядаються передусім як необхідна передумова продуктивного осмислення різних позицій і розв'язання спільної проблеми. Таку концепцію діалогу можна умовно охарактеризувати як «спільне просування до істини». На наш погляд, найбільш повно і всебічно її сутність розкрив Г. Балл [3].

Вказуючи на багатозначність терміну діалог, Г. Балл розрізняє принаймні три його значення: діалогічна форма спілкування як елементарний рівень діалогу; діалогічний характер міжособистісних або міжгрупових стосунків; діалогічне осмислення предмета обговорення – знань, які кладуться в основу діяльності. Хоча тією чи іншою мірою науковець звертався до всіх вказаних аспектів діалогу, головну його увагу привертав діалог як якісно своєрідний спосіб наближення суб'єктів взаємодії до істини.

Своє розуміння діалогу Г. Балл засновує на розрізненні трьох підходів до трактування істини. Суб'єкт, який керується першим підходом, абсолютизує своє розуміння того або іншого предмета, ідеї, вважаючи їх єдино правильними, а решту – хибними. Другий, релятивістський, підхід підкреслює відносність істини і право кожного суб'єкта на власне її розуміння. Відповідно до третього підходу, визнається цінність відмінних способів розуміння деякого предмета, оскільки саме завдяки цим відмінностям суб'єкти взаємодії отримують можливість поглибити й уточнити своє розуміння, власну позицію. «Істина постає при цьому як суперечка про істину, як діалог» [3, с. 73].

Кожному з виокремлених підходів, на думку Г. Балла, відповідає певна ідеологія: істині як абсолюту –

*авторитарна* ідея, відносній істині як атрибуту індивідуального суб'єкта – *ліберальна ідея,* істині як діалогу – *гуманістична* ідея. У свою чергу, кожна з цих ідей знаходить специфічне втілення в суспільних відносинах і у сфері освіти, зокрема. Абсолютистське трактування істини й авторитарна ідея втілюються в *імперативній* стратегії педагогічних впливів, за якої прямо проголошується бажаний результат – потрібний зміст свідомості реципієнта (учня, студента) або поведінка, якої очікують від нього. Активність реципієнта спрямовується тут на розуміння і виконання вказівок суб'єкта педагогічного впливу. Релятивістське трактування істини і ліберальна ідея знаходить вияв у *маніпулятивній* стратегії педагогічних впливів, коли суб'єкт впливу враховує суб'єктні властивості реципієнта, але при цьому організовує його активність так, щоб досягти своєї мети. Імперативну і маніпулятивну стратегії Г. Балл розглядає як варіанти *монологічної* стратегії. Йдеться не про монолог як форму мовлення, а про монологізм як відстоювання певної позиції, що трактується як абсолютна істина або є особистим переконанням суб'єкта впливу. Монологічній стратегії протистоїть *діалогічна,* яка визнає не лише абстрактну рівноправність різних позицій, але й необхідність їх взаємодії, в ході якої кожна з них може змінюватися, уточнюватися, поглиблюватися, наближатися до «істини нехай часткової, але все таки повнішої у порівнянні з тією мірою її досягнення, яка мала місце до діалогу» [3, с. 65]. Діалогічна стратегія переосмислює різні позиції як моменти взаємодії, учасники якої принципово рівноправні і водночас взаємозалежні. Кожний з них не лише ставиться з повагою до співрозмовника, але й вбачає в осмисленні його відмінної позиції засіб власного розвитку.

Розглянувши особливості діалогічної взаємодії в різних сферах соціальної практики, Г. Балл виокремив діалогічні універсалії – загальні принципи, дотримання яких необхідне для забезпечення ефективності діалогу, в тому числі в сфері педагогічних стосунків:

- повага до партнера, до його думок і рішень, до його свободи і гідності;
- прийняття партнера таким, яким він є, і водночас орієнтація на його найвищі досягнення (реальні і потенційні), на перспективу, що відкривається перед ним, на те, яким він може стати;
- повага до себе;
- конкордантність – згода між учасниками діалогу щодо засадничих знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються в діалозі;
- толерантність – відкритість до світу, розуміння його складності і суперечливості. При цьому не слід ототожнювати толерантність зі всеїдністю, нерозбірливою готовністю погоджуватися з будь-якими поглядами. Суть толерантності як атрибуту ефективної діалогічної взаємодії полягає не у безоглядному прийнятті будь-яких думок і дій, а в презумпції прийнятності: обґрунтування вимагає неприйняття тих або інших проявів, а не їх прийняття. Висловлена співрозмовником ідея повинна принаймні братися до уваги, обговорюватися, його вчинок не повинен відкидатися як неприпустимий, поки не буде обґрунтована його неприйнятність з погляду тих норм, які визнаються всіма учасниками діалогу [3, с. 351-360].

Таким чином, головними умовами діалогу як спільного просування до істини Г. Балл вважає: наявність у співрозмовників різних поглядів, позицій стосовно предмета обговорення; сприйняття суперечливих позицій як взаємодоповнюючих одна одну; повага до опонента і його відмінної точки зору; щира зацікавленість співрозмовників у досягненні істини, готовність змінити свою думку, якщо буде переконливо доведено її помилковість.

Загалом можна констатувати наявність чотирьох якісно своєрідних підходів до розуміння сутності діалогу як психологічного феномену:

*1) діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії* суб'єктів, у процесі якої виявляється й уточнюється сутність повідомлення, відбувається збагачення і розвиток інформації;

*2) діалог як спільне просування до істини* у процесі обговорення суперечливих питань, розв'язання особистісно значущих проблем; такий діалог проявляється в способах розуміння і взаємодії різних поглядів, позицій, пошуку шляхів розв'язання суперечностей, збагачення на цій основі картини світу суб'єктів комунікації;

*3) діалог як спілкування, засноване на особистісному, суб'єкт-суб'єктному характері стосунків* між співрозмовниками: взаємній повазі, довірі, емпатії, доброзичливості, рівності позицій, емоційній відкритості, безоцінному прийнятті один одного. Такі стосунки перевершують утилітарні суб'єкт-об'єктні стосунки як з погляду якості спілкування і сприяння особистісному розвиткові партнерів, так і з погляду результативності комунікації. Основними атрибутами міжособистісного діалогу є свобода партнерів, їх взаємно визнане рівноправ'я і глибина особистісного контакту, що характеризується взаєморозумінням, емпатією, взаємною довірою, саморозкриттям. Завдяки цим особливостям діалог забезпечує таку якість міжособистісних стосунків, яка дає змогу кожному учасникові максимально повно проявити себе як особистість. Діалогічне спілкування є більш досконалим способом міжособистісних стосунків, порівняно з іншими видами спілкування, які порушують принцип діалогу: авторитарними, маніпулятивними, формальними;

*4) діалог як екзистенціальна подія*, духовний контакт між співрозмовниками, у процесі якого

породжуються і розвиваються смисли існування, досягається цілісність особистості, забезпечується повнота її життєдіяльності.

Очевидно, що перераховані підходи до розуміння сутності діалогу тісно взаємопов'язані і частково перетинаються, але у кожному з них акцентується увага на певному аспекті цього складного багатогранного феномену: у першому підході – на лінгвістичній формі діалогу, у другому – на його змісті (предметі), у третьому – на ставленні його суб'єктів один до одного, у четвертому – на духовному вимірі діалогу як способу досягнення повноти людського існування. На наш погляд, у професійній підготовці майбутніх учителів важливу роль відіграють усі розглянуті аспекти діалогу.

Діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії викладача і студентів знаходить вияв передусім у проблемних, інтерактивних методах навчання (евристична бесіда, дискусія), які забезпечують суб'єктну позицію студентів у навчальному процесі, активізують їх пізнавальну діяльність, сприяють розвитку комунікативної компетентності.

Діалог як спільне просування до істини у процесі обговорення суперечливих питань має важливе значення у контексті розвитку діалектичного професійного мислення майбутніх учителів, уточнення і поглиблення розуміння ними амбівалентних, внутрішньо суперечливих педагогічних явищ, процесів і позицій, однозначна оцінка яких неможлива: спадковість – середовище, формування – саморозвиток, свобода – примус, виховання – самовиховання, соціалізація – індивідуалізація, особистість – колектив, формальна освіта – матеріальна освіта, репродуктивне навчання – проблемне навчання тощо [14]. Діалогізація педагогічної взаємодії передбачає перехід від монологічної до діалогічної стратегії взаємин викладачів зі студентами. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктивної повноцінності та принципової рівноправності взаємодіючих партнерів і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача і студентів [12, с. 37]. Завдяки осмисленню у процесі діалогу різних педагогічних поглядів, альтернативних концепцій і позицій у майбутніх учителів розвивається діалектичне мислення, формується власна професійна позиція, виникає новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей [11]. Ознайомлення студентів з конкуруючими педагогічними підходами, альтернативним концепціями задає певний простір внутрішнього діалогу та професійного самовизначення. Організація такого діалогу сприяє глибшому розумінню, емоційному переживанню, рефлексії ціннісно-смислових суперечностей і проблем педагогічної діяльності. Процес особистісно-професійного розвитку завдяки цьому набуває варіативного характеру, створюються умови для вироблення студентами індивідуальних підходів до розв'язання педагогічних проблем, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності, формування професійної позиції [13, с. 56].

Діалог як спілкування, засноване на особистісному, суб'єкт-суб'єктному характері стосунків між викладачем і студентами, створює сприятливі можливості для розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів, формування у них професійно важливих якостей, відходу від однозначності, стереотипності в навчанні, реалізації принципу персоналізації педагогічної взаємодії. Діалогічне спілкування має психологічно привабливі особливості, пов'язані з інтересом до особистості партнера, взаємною відкритістю, свободою самовираження, обопільним прагненням до істини. Варто зазначити, що діалог може бути плідним, якщо його тема зачіпає життєві установки студентів, їх особистісні смисли й інтереси.

Діалог як екзистенціальна подія, духовний контакт між викладачами і студентами також може відігравати важливу роль у професійному становленні майбутніх учителів. Емоційно насичені моменти спілкування студентів з авторитетними педагогами, які викликають почуття поваги, симпатії та довіри, можуть залишати глибокий слід в їх свідомості та самосвідомості, сприяти досягненню внутрішньої гармонії, впливати на особистісно-професійне самовизначення, формування професійних смислів і вироблення власної життєвої філософії.

Діалог у професійній підготовці майбутніх учителів виступає одночасно і світоглядним принципом, і методологічною основою обміну інформацією, коли комунікативна взаємодія полягає в єдності спрямованості її суб'єктів, в уважному ставленні до різних педагогічних поглядів, підходів, позицій, конструктивному їх осмисленні. Завдання діалогу безпосередньо пов'язані з гуманістичною, особистісною орієнтацією освіти. Діалог передбачає відкритість цільових установок, створення передумов для саморозвитку майбутніх учителів, формування у них готовності до діалогічної взаємодії з іншими суб'єктами педагогічного процесу.

Реалізація діалогічного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів вимагає від викладачів трансляції власного професійного досвіду за допомогою особливих методів, що активізують процеси самопізнання і самовизначення студентів. Йдеться передусім про методи, які ґрунтуються на міжособистісному діалозі і передбачають продуктивне спілкування, духовне співпереживання, особистісну включеність студентів в осмислення професійних проблем.

Провідною характеристикою діалогічного спілкування, що обумовлює всі інші, є пріоритетність суб'єкт-суб'єктних стосунків або «міжсуб'єктного зв'язку». Психологічною умовою реалізації цього зв'язку в освітньому процесі вищої школи є активне включення діалогу в професійне навчання студентів, пов'язане із застосуванням методів і форм, в яких міжособистісна взаємодія стає об'єктом управління. Проблема полягає у відборі змісту і методів, які згідно з діалогічним і особистісним підходами мають бути спрямовані на особистісно-професійний розвиток студентів. У традиційній педагогічній системі найчастіше йдеться про міжособистісний діалог викладача і студента, спрямований на реалізацію виховних завдань (з'ясування переконань, інтересів, установок і коригування мотиваційної, емоційної, поведінкової сфер особистості). У контексті навчання діалог розуміється здебільшого у вузькому сенсі – як усна комунікативна взаємодія двох суб'єктів, що виступає способом організації навчального процесу у рамках конкретного заняття [1]. Діалог реалізується, як правило, в такому методі навчання, як бесіда, що використовується в педагогічній практиці вищої школи значно рідше порівняно з іншими методами.

Переорієнтація цільових установок навчання на особистісний розвиток студентів, формування їх творчої індивідуальності закономірно підводить до діалогу як засобу створення дидактичних і психологічних умов активізації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів. Л. Зазуліна, наголошуючи на значущості діалогу у підготовці майбутніх учителів, пропонує модель створення «діалогового простору», що передбачає такі напрямки діяльності: діалогізацію змісту навчального матеріалу через інтеграцію, поліфонізм, багатоаспектність, плюралізм його подачі; забезпечення діалогової взаємодії учасників педагогічного процесу; запровадження системи діалогового навчання; організацію цілеспрямованої рефлексії (діалогу з собою) як засобу самовдосконалення [18].

Узагальнення різних підходів дає підстави розглядати навчальний діалог як спосіб міжсуб'єктного спілкування, що має на меті критичний обмін знаннями об'єктивного і суб'єктивного характеру, а також розширення соціально-комунікативного досвіду суб'єктів освітнього процесу на основі самоаналізу і вироблення особистісних смислів. За допомогою діалогу створюється особистісно орієнтована ситуація, спрямована на актуалізацію особистісних функцій студентів, накопичення ними досвіду ціннісного вибору, рефлексії, творчого вирішення професійних проблем. Діалог – це завжди розмова про смисл певних подій і об'єктів для особистості, про значущість самої особистості для інших людей. Водночас, діалог – це підтвердження для особистості її власної цінності. Предмет діалогу завжди лежить у контексті особистісних інтересів і смислів співрозмовників. Діалог ніколи не зводиться до засвоєння предмета пізнання, він розширює межі пізнаваного за рахунок обміну не лише інформацією, але й оцінками, смислами, гіпотезами [19, с. 260-265].

Теоретичний аналіз дає підстави визначити низку важливих характеристик діалогічної навчальної взаємодії: визнання рівноправності особистісних позицій; відкритість і довір'я між педагогами і студентами, що сприяє спільному пошуку істини й аналізу результатів взаємодії; врахування викладачем інтересів і потреб студентів, зосередженість на співрозмовнику; особистісне ставлення викладача та студентів до інформації, персоніфікація повідомлень; звернення як педагогів, так і студентів до особистого досвіду, пов'язаного з предметом обговорення. Діалог передбачає багатоголосся, поліфонію думок, обмін смислами. Діалогічне навчання вимагає сприйняття викладачем студента як рівноправного співрозмовника та особистісного включення у сферу його життєдіяльності.

Навчальний діалог може виступати важливим засобом навчання, який забезпечує єдність цілей суб'єктів комунікативної взаємодії і створює передумови для особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, формування у них готовності до діалогу у майбутній професійній діяльності.

Варто підкреслити, що діалогічне навчання неможливе без свободи самовизначення його суб'єктів. Продуктивний діалог на заняттях вимагає від викладача уважного ставлення до поглядів кожного студента, налаштованості на розуміння його позиції, критичного осмислення власної позиції, визнання права студента на свою відповідь і навіть на помилку. Навчальний діалог є взаємодією на засадах довіри та відкритості, формою спілкування рівноправних партнерів, однаковою мірою гідних поваги. Кожен студент має сприйматися як повноцінна особистість, здатна впливати на викладача, як і викладач на студента. Суттєвими умовами ефективності навчального діалогу є налаштованість його суб'єктів на співпрацю, конструктивне сприйняття іншої думки, психологічний комфорт, відсутність страху осуду і покарання. Можливість висловити й аргументувати свою позицію щодо певних педагогічних проблем має більш важливе значення для особистісно-професійного становлення студентів, ніж «правильні» відповіді на питання викладача.

Отже, проведений аналіз дає підстави виокремити чотири основні підходи до розуміння сутності діалогу: діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії суб'єктів; діалог як спільне просування до істини у процесі обговорення суперечливих питань, розв'язання особистісно значущих проблем; діалог як міжособистісне спілкування, засноване на суб'єкт-суб'єктному характері стосунків між співрозмовниками; діалог як екзистенціальна подія, духовний контакт. Вказані підходи тісно взаємопов'язані, відображають

різні аспекти діалогу (його лінгвістичну форму, зміст (предмет), стосунки між співрозмовниками, екзистенціальну сутність) і можуть відігравати важливу роль в особистісно-професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Реалізація діалогічного підходу у підготовці майбутніх учителів створює умови для розвитку їх особистісно-професійної зрілості, формування професійно важливих якостей, вироблення власної професійної позиції та життєвої філософії, становлення особистості не лише успішної у професійному плані, але й спроможної будувати діалогічні стосунки та вирішувати професійні завдання в діалозі з іншими.

## Література


1. Абрамкина О.Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Г. Абрамкина. – Орел, 2003. – 243 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
3. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы / Г.А. Балл. – К.: Изд-во «Основа», 2006. – 408 с.
4. Бахтин М.М. Проблемы творчества поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – 508 с.
5. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М.: «МОДЭК», 2002. – 320 с.
6. Братченко С.Л. Диалог / С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьев // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2007. – № 2 (11). – С. 23-28.
7. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С.Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: 1997. – С. 201-222.
8. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. н.: 19.00.07 / С.Л. Братченко. – Л., 1987. – 16 с.
9. Бубер М. Проблема человека // М. Бубер. Два образа веры: пер. с нем. –М.: Республика, 1995. – С. 157-232.
10. Воробьева Л.И. Диалог и коммуникация / Л. И. Воробьева // Московский психотерапевтический журнал. – 2006. – № 2. – С. 5-28.
11. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 48-56.
12. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В.М. Галузяк // Человек и общество: на рубеже тысячелетий: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова. – Выпуск 56. – Москва: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2013. – С. 28-41.
13. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
14. Галузяк В. М. Характеристики зрілого педагогічного мислення / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 43-50.
15. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.
16. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г.В. Дьяконов. – Кировоград: РВЦ КГПУ им. В. Винниченко, 2006. – 604 с.
17. Ермолаева Е. Проблема развития способностей к диалогу с метафорическим собеседником / Е. Ермолаева // Problems of Education in the 21-st Century. Siauliai: SMC «Scientia Educologica». – 2011. – V. 33. – P. 133-142.
18. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зазуліна Людмила Василівна ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка.– К., 2000.– 19 с.
19. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
20. Колпакова М.Ю. Диалог как основание психотерапевтической интеграции / М.Ю. Колпакова // Труды по психологическому консультированию и психотерапии. Вып. 1: Гуманитарные исследования в психологии и психотерапии / под общ. ред. Ф.Е. Василюка. – М.: МГППУ, ПИ РАО, 2007. – С. 102–123.
21. Кучинский Г.М. Диалог и мышление / Г.М.Кучинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
22. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / Под ред. А. А. Бодалева. – М.: АПН СССР, 1987. – 164 с.
23. Петровская Л.А. Воспитание как общение-диалог / Л.А. Петровская, А.С.Спиваковская // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 85-89.
24. Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя (Круглый стол) // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 95-112.
25. Сенько Ю.В. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся / Ю.В. Сенько, В.З. Тамарин. – М.: Знание, 1989. – 79 с.
26. Топольская Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике. Часть 1 / Т. А.Топольская // Консультативная психология и психотерапія. – 2011. – № 4. – С. 69-90.
27. Топольская Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике. Часть 2 / Т. А.Топольская // Консультативная психология и психотерапія. – 2012. – № 1. – С. 34-63.
28. Хараш А.У. Восприятие человека как воздействие на его поведение (к разработке интерсубъективного подхода в

исследованиях познания людьми друг друга) / А.У. Хараш // Психология межличностного познания. – М.: Педагогика, 1981. – С. 25-42.
29. Человек в мире диалога: Тезисы докладов и сообщений Всесоюзной конференции. – Л.: АН СССР, 1990. – 317 с.
30. Matusov E. Journey into Dialogic Pedagogy / E.Matusov. – New York: Nova Science Publishers, 2009. – 495 p.

## References

1. Abramkina O.G. Uchebnyj dialog kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoj kul'tury obuchayushchihsya: Dis... kand. ped. nauk: 13.00.08 / O.G. Abramkina. – Orel, 2003. – 243 s.
2. Andreeva G.M. Social'naya psihologiya / G.M. Andreeva. – M.: Aspekt Press, 2008. – 363 s.
3. Ball G.A. Psihologiya v raciogumanisticheskoj perspektive: Izbrannye raboty / G.A. Ball. – K.: Izd-vo «Osnova», 2006. – 408 s.
4. Bahtin M.M. Problemy tvorchestva poehtiki Dostoevskogo / M.M. Bahtin. – Kiev: Next, 1994. – 508 s.
5. Bodalev A.A. Psihologiya obshcheniya / A.A. Bodalev. – M.: «MODEHK», 2002. – 320 s.
6. Bratchenko S.L. Dialog / S.L. Bratchenko, D.A. Leont'ev // EHkzistencial'naya tradiciya: filosofiya, psihologiya, psihoterapiya. – 2007. – № 2 (11). – S. 23-28.
7. Bratchenko S.L. Mezhlichnostnyj dialog i ego osnovnye atributy / S.L. Bratchenko // Psihologiya s chelovecheskim licom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetskoj psihologii. – M.: 1997. – S. 201-222.
8. Bratchenko S.L. Razvitie u studentov napravlennosti na dialogicheskoe obshchenie v usloviyah gruppovoj formy obucheniya: Avtoref. dis. ... kand. psihol. n.: 19.00.07 / S.L. Bratchenko. – L., 1987. – 16 s.
9. Buber M. Problema cheloveka // M. Buber. Dva obraza very: per. s nem. –M.: Respublika, 1995. – S. 157-232.
10. Vorob'eva L.I. Dialog i kommunikaciya / L. I. Vorob'eva // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. – 2006. – № 2. – S. 5-28.
11. Haluziak V. M. Dialektychne myslennia yak kryterii osobystisno-profesiinoi zrilosti pedahoha / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 52. – Vinnytsia, 2017. – S. 48-56.
12. Galuzyak V. M. Obrazovatel'naya sreda kak faktor lichnostnogo razvitiya budushchih uchitelej / V.M. Galuzyak // CHelovek i obshchestvo: na rubezhe tysyacheletij: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii / pod obshchej red. prof. O.I. Kirikova. – Vypusk 56. – Moskva: Nauka: inform; Voronezh: VGPU, 2013. – S. 28-41.
13. Haluziak V. M. Pedahohichna pidtrymka rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.] – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2014. – S. 40-80.
14. Haluziak V. M. Kharakterystyky zriloho pedahohichnoho myslennia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 51. – Vinnytsia, 2017. – S. 43-50.
15. Grishina N.V. Psihologiya konflikta / N.V. Grishina. – SPb.: Piter, 2005. – 464 s.
16. D'yakonov G.V. Osnovy dialogicheskogo podhoda v psihologicheskoj nauke i praktike / G.V. D'yakonov. – Kirovograd: RVC KGPU im. V. Vinnichenko, 2006. – 604 s.
17. Ermolaeva E. Problema razvitiya sposobnostej k dialogu s metaforicheskim sobesednikom / E. Ermolaeva // Problems of Education in the 21-st Century. Siauliai: SMC «Scientia Educologica». – 2011. – V. 33. – P. 133-142.
18. Zazulina L. V. Dialohizatsiia dydaktychnoho protsesu v kursovii pidhotovtsi pedahohichnykh kadriv : Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Zazulina Liudmyla Vasylivna ; Kyivskyi natsionalnyi un-t im. Tarasa Shevchenka.– K., 2000.– 19 s.
19. Kolesnikova I.A. Pedagogicheskaya real'nost': opyt mezhparadigmal'noj refleksii: Kurs lekcij po filosofii pedagogiki / I.A. Kolesnikova. – SPb.: Detstvo-Press, 2001. – 288 s.
20. Kolpakova M.YU. Dialog kak osnovanie psihoterapevticheskoj integracii / M.YU. Kolpakova // Trudy po psihologicheskomu konsul'tirovaniyu i psihoterapii. Vyp. 1: Gumanitarnye issledovaniya v psihologii i psihoterapii / pod obshch. red. F.E. Vasilyuka. – M.: MGPPU, PI RAO, 2007. – S. 102–123.
21. Kuchinskij G.M. Dialog i myshlenie / G.M.Kuchinskij. – Minsk: Izd-vo BGU, 1983. – 190 s.
22. Obshchenie i dialog v praktike obucheniya, vospitaniya i psihologicheskoj konsul'tacii / Pod red. A. A. Bodaleva. — M.: APN SSSR, 1987. — 164 s.
23. Petrovskaya L.A. Vospitanie kak obshchenie-dialog / L.A. Petrovskaya, A.S.Spivakovskaya // Voprosy psihologii. – 1983. – № 2. – S. 85-89.
24. Psihologicheskie problemy razvitiya iniciativy i tvorchestva uchitelya (Kruglyj stol) // Voprosy psihologii. – 1987. – №5. – S. 95-112.
25. Sen'ko YU.V. Obuchenie i zhiznennyj poznavatel'nyj opyt uchashchihsya / YU.V. Sen'ko, V.Z. Tamarin. – M.: Znanie, 1989. – 79 s.
26. Topol'skaya T. A. O ponyatii «dialog» v psihologicheskih issledovaniyah obshcheniya i konsul'tativnoj praktike. Chast' 1 / T. A.Topol'skaya // Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya. – 2011. – № 4. – S. 69-90.
27. Topol'skaya T. A. O ponyatii «dialog» v psihologicheskih issledovaniyah obshcheniya i konsul'tativnoj praktike. Chast' 2 / T. A.Topol'skaya // Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya. – 2012. – № 1. – S. 34-63.
28. Harash A.U. Vospriyatie cheloveka kak vozdejstvie na ego povedenie (k razrabotke intersub''ektivnogo podhoda v issledovaniyah poznaniya lyud'mi drug druga) / A.U. Harash // Psihologiya mezhlichnostnogo poznaniya. – M.: Pedagogika, 1981. – S. 25-42.
29. Chelovek v mire dialoga: Tezisy dokladov i soobshchenij Vsesoyuznoj konferencii. – L.: AN SSSR, 1990. – 317 s.
30. Matusov E. Journey into Dialogic Pedagogy / E.Matusov. – New York: Nova Science Publishers, 2009. – 495 p.

**УДК 159.922.1+37.015.3**
**DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-235-240**

# ПЕДАГОГІКА І ФІЗИКА: НЕСПОДІВАНІ ПАРАЛЕЛІ МІЖ ЗАКОНАМИ ФІЗИКИ ТА ПРИНЦИПАМИ ВИХОВАННЯ

**В. І. Шахов**
**orcid.org/0000-0003-1535-2802**
**Й. Горал-Пулрола**
**В.В. Шахов**
**orcid.org/0000-0002-1069-9295**

*На підставі аналізу відомих у психології механізмів розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості, її почуттів, потреб, переконань, ціннісних орієнтацій, рис характеру, обґрунтовується доцільність застосування у вихованні принципу «мінімальності виховного впливу».*

***Ключові слова:*** *психологічні механізми розвитку особистості, когнітивний дисонас, конформізм, самоспостереження, вживання в соціальну роль, фундаментальна помилка атрибуції, принцип мінімальності вихованого впливу, Третій закон Ньютона.*

# PEDAGOGY AND PHYSICS: UNLIMITED PARALLELS BETWEEN THE LAWS OF PHYSICS AND THE PRINCIPLES OF EDUCATION

**V. Shakhov, J. Góral-Półrola, V. Shakhov**

*We tend to believe that our behavior comes from our attitudes and beliefs. However, social psychologists have experimentally proved that a possible reverse dependence: our purposes, views can be a consequence of our behavior. People usually advocate what they believe in, but they also believe in what they stand for. Purposes and deeds generate each other like chicken and egg.*

*Based on scientifically proven psychological mechanisms of the development of the motivational-value sphere of the individual, we will try to find out why the principle does not work in the upbringing – «the more, the stronger, the better», and the opposite principle is operating – to minimize the educational effect, that is, the weaker and less noticeable the educational stimulus is used by the educator, the more the views, settings, beliefs of the pupils change more strongly.*

*Both from the point of view of the theory of dissonance and from the point of view of the theory of self-attribution, the effect of «less – means more» has one additional consequence. Sometimes «more» can mean «less». In the presence of very strong motives, changes in settings may be less significant than those that would have occurred under the influence of moderate incentives.*

*Mechanisms of education – these are the ways of development of the motivational-value sphere of the person in the process of assimilating his or her social experience. It must be borne in mind that mechanisms, as well as regularities, exist objectively. The principles of education are only their subjective reflection.*

*So, we find out what social and psychological mechanisms underlie the principle of minimizing educational influence.*

*People always try to keep a certain harmony in the system of their beliefs. When a person is aware of their contradiction or incongruence between views and behavior, there is a cognitive dissonance – an unpleasant tension, discomfort that he or she seeks to get rid of. This happens when we realize that they have acted without sufficient reasons, contrary to their convictions.*

***Key words****: principle of minimization of educational influence, psychological mechanisms of development of personality motivational-value sphere, cognitive dissonance, self-observation, self-assertion, self-belief, self-justification.*

Чи замислювалися Ви над питанням, чому коли дуже багато чогось хочеш, отримуєш або мало, або не те, на що розраховуєш, і навпаки, коли чогось не хочеш, воно ж стається ніби само собою? Дехто називає це таким собі життєвим «законом підступності». Виявляється, що у вихованні він також діє.

Спробуйте пригадати, як Ви себе почували в ролі вихованця, коли на Вас сильно тиснули або до чогось відверто примушували. Швидше за все, що Ви знаходили безліч причин, аби не підкоритися. І навпаки, коли щось забороняли, згадайте як Вам кортіло скуштувати «забороненого плоду». Тобто, сама виховна практика наштовхує на думку про існування в педагогіці деякого «закону оберненої сили», який у фізиці носить назву «Третього закону Ньютона: сила дії дорівнює силі протидії».

Зважаючи на те, що в природі все взаємопов'язане, а також, враховуючи об'єктивну природу педагогічних принципів, спробуємо обґрунтувати як винятково важливий принцип педагогіки, який

**© В. І. Шахов, Й. Горал-Пулрола, В. В. Шахов**

стосується виховання – «принцип мінімальності виховного впливу», який дещо умовно можна вважати «проявом Третього закону Ньютона в педагогіці».

Оскільки мова зайшла про Третій закон Ньютона, коротко нагадаємо його сутність: «Сили, з якими тіла діють одне на одного, рівні по модулю і направлені по одній прямій у протилежні напрямки». Це означає, що якщо на тіло А з боку тіла В діє сила FA, то одночасно на тіло В з боку тіла А діятиме сила FB, причому FA =- FB.

Перевірити цей закон можна легко, провівши простий фізичний дослід. Візьмемо в руки два однакові динамометри, зчепимо їх крюками і потягнемо в різні боки. Динамометри показують рівні величини сил F1=-F2.

Здавалося б, що даний фізичний закон, який поширюється лише на фізичні явища, не має жодного відношення до соціальних явищ, зокрема до виховання. Проте, нагадаємо важливі для нас особливості третього закону Ньютона:

1) сили, як міра взаємодії тіл, завжди виникають парами;

2) сили, пов’язані третім законом Ньютона, є однієї природи;

3) третій закон Ньютона справедливий для сил будь-якої природи.

Цей закон відображає той факт, що в природі немає і не може бути тільки однобічної дії одного тіла на друге, а існує лише їх взаємодія. Сили дії і протидії виникають тільки одночасно, парами. Інколи цю думку виражають так: дія дорівнює протидії. При цьому слід мати на увазі, що терміни «дія» і «протидія» умовні: їх можна поміняти місцями.

Провівши деякі умовні паралелі між фізикою і педагогікою, спробуємо обґрунтувати *принцип мінімальності виховного впливу* як своєрідний прояв Третього закону Ньютона в педагогіці.

У сучасній науці принципи прийнято визначати як основні, вихідні положення певної теорії, керівні ідеї, основні правила поведінки, діяльності. У педагогіці принципи відображають основні вимоги до структури, змісту та організації педагогічного процесу як взаємодії педагога і вихованців [1].

Принципи виховання мають об'єктивну основу і відображають закономірні соціально-психологічні зв’язки між педагогами і вихованцями. Разом з тим, вони є підсумком наукового осмислення досягнень педагогічної практики.

Як відомо, перші спроби наукового обґрунтування принципів виховання були зроблені в працях Я.А. Коменського, Ж.Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці та інших визначних педагогів. Відповідно до наявного на той час рівня розвитку антропологічних наук, науковці, зазвичай, механічно переносили закономірності організації живої природи на свідому діяльність людини. При цьому, як правило, проголошували один із принципів як провідний і на його основі вибудовували всю систему педагогічних засад. Наприклад, Я. А. Коменський в основу своєї «Великої дидактики» поклав механічно витлумачений ним принцип природовідповідності, а вже з нього спробував вивести інші принципи: наочності, наступності, систематичності та послідовності, доступності тощо.

Скориставшись подібною логікою Я. А. Коменського й екстраполювавши дію «Третього закону Ньютона: сила дії дорівнює силі протидії» в педагогіку, можна припустити, що чим сильніше буде впливати (тиснути) вихователь, тим більше «опиратиметься» цьому впливові вихованець. А отже, результативність виховання буде обернено пропорційна силі впливу вихователя. І навпаки, чим менш відчутним з боку вихователя є вплив (тиск) на вихованця, тим ефективнішими будуть результати такого випливу.

Передбачаючи можливість звинувачення нас у редукціонізмі, далі спробуємо довести своє припущення щодо істинності принципу мінімізації виховного впливу на основі відкритих психологами соціально-психологічних механізмів, які, по-суті, є тими об’єктивними науковими засадами, на підставі яких, власне, слід виводити принципи виховання.

**Мета статті:** на підставі аналізу відомих у психології механізмів розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості, з’ясувати соціально-психологічні механізми, що лежать в основі запропонованого нами принципу мінімальності виховного впливу.

Як відомо, механізми виховання – це шляхи розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості в процесі засвоєння нею соціального досвіду. Необхідно враховувати, що механізми, як і закономірності існують об’єктивно. Принципи ж виховання є лише їх суб’єктивним відображенням [1].

Зазвичай, люди завжди намагаються зберегти певну гармонію в системі своїх переконань. Коли ж особистість усвідомлює їх суперечливість або невідповідність між поглядами і поведінкою, виникає *когнітивний дисонанс* – неприємне напруження, дискомфорт, якого вона прагне позбутися. Таке трапляється, коли ми усвідомлюємо, що діяли без достатніх на те підстав, тобто всупереч своїм переконанням. Наприклад, щоб не бути «білою вороною» підліток, опинившись у середовищі курців, сам пробує курити «за компанію», хоча знає, що паління шкодить його здоров’ю.

Ми схильні вважати, що наша поведінка випливає з наших настанов і переконань. Однак соціальні психологи експериментально довели, що можлива й зворотна залежність: наші настанови, погляди можуть бути наслідком нашої поведінки. Люди, як правило, відстоюють те, у що вірять, однак вони також вірять у те, що відстоюють. Настанови і вчинки породжують одне одного, як курка і яйце. Механізм когнітивного дисонансу, запропонований Л. Фестінгером [4], пояснює, яким чином поведінка індивіда може змінювати його настанови. Когнітивний дисонанс виникає, коли вчинки індивіда розходяться з його Я-концепцією (самосвідомістю). Якщо людина вдається до поведінки, що суперечить її ж поглядам, без відчутного зовнішнього тиску, то єдиною можливістю зняти дисонанс залишається зміна власних переконань, уявлень щодо себе, приведення їх у відповідність до фактичної поведінки.

Отже, для того щоб змінити ту або іншу неадекватну настанову індивіда, слід спонукати його до дій, які суперечать цій настанові, при цьому, використовуючи для цього найменш достатні стимули (прохання, натяк, порада тощо).

Чому ж, власне, стимул має бути мінімальної сили? Як правило, у вихованні як і в житті ми звикли до прямої пропорційності: «чим більше, тим краще», «чим сильніше, тим результативніше». Це добре ілюструє усім відоме прислів'я: «кашу маслом не зіпсуєш», проте є й інше прислів'я: «передати куті меду». Але, звичайно, ж одним лише прислів'ям неможна нічого ані підтвердити, ані спростувати, особливо, якщо це стосується такого винятково складного явища як виховання. Довести ж істинність виховних принципів можна, скориставшись знанням психології, зокрема, соціально-психологічних механізмів розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Саме з опорою на науково доведені психологічні закони, ми й пропонуємо з'ясувати, чому у вихованні не спрацьовує принцип – «чим більше, сильніше, тим краще», а діє протилежний принцип – мінімізації виховного впливу, тобто чим слабші та менш помітні виховні стимули використовує вихователь, тим сильніше змінюються погляди, настанови, переконання вихованців.

Фріц Хайдер (Heider, 1958) [7], основоположник психологічних досліджень у галузі так званої теорії атрибуції припустив, що в людини існує життєво важлива потреба вірити, що навколишнє середовище їй підконтрольне та передбачуване. Ми прагнемо зрозуміти, чому люди здійснюють ті або інші вчинки, щоб мати можливість передбачати, що з нами трапиться в майбутньому, і управляти цими подіями.

Каузальні атрибуції є одним із джерел відчуття контролю над ситуацією і служать людині керівництвом до дії. Зазвичай, ми пояснюємо поведінку або диспозиційними, або ситуативними причинами. Диспозиційна атрибуція означає, що причини поведінки знаходяться в індивідуальних особливостях або мотивах особистості. Ситуативна атрибуція означає, що причини поведінки вбачаються в соціальному або фізичному навколишньому середовищі. Таким чином, ми судимо про характер причинності, аналізуючи особливості результатів поведінки конкретної людини або ж, покладаючись на добре засвоєні правила (евристики), вказуючи на причини типових вчинків.

В атрибуційних міркуваннях присутня деяка когнітивна упередженість. Ми схильні до надмірного спрощення картини, а найбільш помітні та яскраві моменти спостережуваних нами подій справляють на нас дуже сильний вплив. Ми також схильні до переоцінки ролі диспозиційних чинників і до недооцінки ситуативних. Такого роду упередженість має назву «*фундаментальної помилки атрибуції*» [див. 2, с.110].

Кожного разу, коли ми спостерігаємо поведінку і намагаємося зрозуміти, чим вона викликана, наші міркування можуть бути підданими спотворенням двох видів. Якщо причина поведінки не є очевидною, то ми схильні до переоцінки ролі диспозиційних чинників і до недооцінки ситуативних чинників. Стежачи за ходом «поведінкової драми», ми із зайвою готовністю зосереджуємося на властивостях особистості і рисах характеру персонажів, проте ніяк не хочемо враховувати особливостей сценічного простору, в якому і на основі якого розгортається дія. Для нашої культури характерний «культ Его», в рамках якого особлива увага приділяється індивідуальній ініціативі та особистій відповідальності за успіхи й невдачі, гріхи та провину. Тому не дивно, що ми більшою мірою схильні бачити людину, котра потрапила в певну ситуацію, аніж ситуацію, яка робить людину такою, якою, власне, ми її бачимо.

Ілюстрацією даного висновку можуть бути результати відомих експериментів американського психолога Стенлі Мілграма [див. 4, с.82]. Продемонстрована типова конформна поведінка більшості людей під впливом авторитету вченого, який «вимагав» від одних учасників експерименту (учителів) карати електричним розрядом інших (учнів), тих, хто демонстрував погану пам'ять, просто шокує. Зокрема, з сорока перших «піддослідних» Стенлі Мілграма чоловіків у віці від 20 до 50 років, які виконували роль учителя, 25 «учителів» або 63 % задіяли всю шкалу від 15 до 450 вольт, тобто більшість «учителів» застосували максимально можливий смертельний електричний розряд щодо ні в чому не повинного «учня».

Отриманий у ході даного наукового експерименту високий рівень підпорядкування авторитетові вкрай дивує людей, і вони не вірять, що самі, можливо, діяли б також конформно в подібній ситуації. Наприклад, студенти коледжів, опитані С. Мілграмом перед проведенням експериментів, визнали, що нормальні люди, в середньому, здатні дійти до 135 вольт, а потім просто відмовляться виконувати накази ведучого і

перестануть грати в «учителя». Більшість студентів були упевнені в тому, що ніхто не дійде до 450 вольт, – в середньому, шанси дорівнювали одному зі ста. На думку сорока опитаних Стенлі Мілграмом психіатрів, число таких «садистів» взагалі мало б дорівнювати одному з тисячі. Сам Стенлі Мілграм також очікував отримати незначний відсоток повного підпорядкування.

Чим же тоді можна пояснити таку несподівано жорстоку поведінку пересічних людей – причинення сильного, свідомо небезпечного болю іншій людині під впливом влади особою, яка, видаючи інструкцію, наказує карати іншу людину розрядом електричного струму, коли та демонструє погану пам'ять. За допомогою лабораторних досліджень підпорядкування Стенлі Мілграм продемонстрував нам, що абсолютно нормальні (психічно), добре адаптовані й дорослі люди здатні завдавати іншим людям болю за командою авторитетної особи. Зважаючи на отримані дані щодо підпорядкування авторитетним особам, дана поведінка може трактуватися не як прояв слабкості характеру підпорядкованої особи, а як наслідок впливу вагомих ситуаційних чинників.

Однією з найважливіших істин, отриманих соціальною психологією, є те, що поведінка людини залежить від ситуативних змінних набагато більше, ніж ми, зазвичай, гадаємо або готові припустити (див. [10]).

Процеси самоатрибуції, тобто такий же атрибуційний аналіз нашої власної поведінки, який міг би провести сторонній спостерігач, починають діяти, коли ми здійснюємо незаплановані вчинки або ж, коли наші настанови є хисткими чи неоднозначними. Оскільки ситуативний вплив на поведінку може бути ледь помітним, ми іноді судимо про свої настанови на підставі власної поведінки.

Якщо вихователь зможе домогтися того, щоб вихованець, підтримав ідеї, що суперечать його поточним настановам, або ж вчинив їм наперекір, виконуючи певну роль, це може стати ефективним засобом зміни як настанов, так і, власне, поведінки. Дію психологічних механізмів «вживання в соціальну роль» та «самоспостереження» ілюструє відомий педагогічний прийом: якщо в класі є занадто активний і неспокійний учень, класний керівник призначає його відповідальним за дисципліну. Роль «захисника порядку» інколи цілком змінює поведінку самого «захисника», несподівано викликаючи в нього справжнє прагнення до порядку.

При виконанні ролі, зміст якої суперечить настановам, починають діяти процеси самоатрибуції і самопереконання, тобто генерування об'єктом переконання аргументів щодо доцільності їх заміни.

Людина здатна переконувати сама себе ефективніше, ніж це роблять інші, і наводити більш значущі для себе самої докази.

Феномени самоатрибуції і зниження дисонансу мають чимало схожості. Зокрема, вони обидва можуть сприяти виникненню ефекту «менше – означає більше»: вихованця можна змусити змінити свої настанови, якщо сила спонукальних чинників відчувається як ледь достатня для того, щоб він вчиняв так, як того хоче вихователь. З точки зору теорії когнітивного дисонансу, надмірні стимули (накази, розпорядження, вказівки) є додатковими консонансними когніціями, завдяки яким зміна настанов втрачає сенс. З погляду теорії самоатрибуції, за наявності сильних «спонук» у людини з'являється можливість пояснити свою поведінку ситуативними причинами, тому знижується вірогідність диспозиційної самоатрибуції.

У своїй новій інтерпретації Клод Стіл [9] йде далі, стверджуючи, що при деяких видах дисонансу виникає загроза для цілісності Я-концепції, оскільки людина відчуває себе нікчемною, невмілою або аморальною, або ж у її сприйнятті посилюються деякі інші негативні риси її особистості. Якщо з'являється можливість дією підтримати в своїй свідомості позитивний образ власного «Я» або ж з'являються деякі інші позитивні чинники, то зникає потреба витрачати сили на досягнення когнітивної послідовності. В цьому випадку потреба в самоствердженні стає сильнішою за потребу в послідовності.

Спробуємо коротко проаналізувати деякі наслідки цих трьох процесів: дисонансу, самоатрибуції і самоствердження.

Як з точки зору теорії дисонансу, так і з погляду теорії самоатрибуції, ефект «менше – означає більше» має один додатковий наслідок. Іноді «більше» може означати «менше». За наявності дуже сильних спонукань зміни настанов можуть бути менш значущими, ніж ті, які відбулися б під впливом помірних стимулів.

В одному дослідженні дошкільникам видали по набору різноколірних «чарівних» фломастерів, а деяким з них пообіцяли, що автор кращого малюнка отримає приз (Lepper et al., 1973) [6]. За два тижні виявилось, що діти, які розраховували отримати приз, проводили менше часу за малюванням, ніж діти, які не чекали ніякого призу і малювали просто заради задоволення. В ході інших досліджень з'ясувалося, що якщо за виконання спочатку цікавих дій пропонується приз або винагорода, то ці дії втрачають привабливість як для дітей, так і для дорослих (Deci and Ryan, 1985) [4]. Очевидно, що в таких випадках вчинок можна пояснити бажанням отримати нагороду, тому знижується вірогідність того, що процеси самоспостереження і самовиправдання приведуть до формування настанови: «Мені подобається це робити».

Проілюструємо дане твердження прикладом, взятим нами із книги Джона Кінчера (див.[3]).

«Жила-була собі одна дівчинка. Троє її однокласників завдавали їй багато клопоту. Вони отримували особливе задоволення від того, що ховали її шкільні книги. Спершу вона пробувала їх напоумити, але вони продовжували «гру в схованку». Потім – просто намагалася не звертати на них уваги, але вони все одно ховали її підручники. Нарешті, їй на думку спала ідея. Вона повідомила хлопцям, що це навіть здорово те, що вони ховають її книжки, їй це навіть подобається, оскільки в неї є причина не виконувати домашніх завдань. «Але», – поскаржилася вона, – мені все одно залишається робити вправи з мови. От якби ви ще й мої зошити ховали! Я б вам тоді щодня сплачувала по чверті долара». Хлопчики подумали, що це дуже вигідна пропозиція. Щодня вони із задоволенням ховали не тільки всі її книжки, але й зошити, а вона видавала їм по чверті долара. Так продовжувалося три дні. На четвертий день дівчинка сказала, що зможе заплатити їм тільки по 15 центів, тому що їй скоротили кишенькові витрати. На сьомий день вона вже сказала, що зможе платити в день тільки по 5 центів. Хлопчики, поглянувши на неї з обуренням, відповіли: «Ні, так не піде! І не думай навіть. Якщо ти думаєш, що ми будемо старатися заради тебе за 5 центів, ти просто з'їхала з глузду!». Після цього вони взагалі перестали ховати і зошити дівчинки, і її книжки. Таким чином, проблема була розв'язана».

Як бачимо, в даному випадку інтуїтивно знайдений і задіяний дівчинкою механізм когнітивного дисонансу викликав так званий «ефект надвиправданості» (overjustification effect). Цей ефект надвиправданості, в результаті якого знижується внутрішній інтерес до завдання, виникає особливо часто в тих випадках, коли отримуване ззовні заохочення є особливе значущим і коли воно сприймається як спроба управління поведінкою (Deci and Ryan, 1985) [4]. За таких умов обіцяна винагорода може перетворити гру на роботу, а коли мотив, що спонукає виконувати цю роботу, відсутній, тобто коли винагорода відміняється, «робота» припиняється.

Це не означає, що ми засумнівалися в можливостях винагороди як засобу виховного впливу. Швидше, ми хочемо, щоб і батьки, і вихователі зрозуміли, що використання винагороди має бути продуманим. За допомогою винагороди можна як підкріплювати поведінку, так і підвищувати інтерес до неї в тих випадках, коли винагорода інформує заохочуваного про його успіхи і досягнення, а не просто використовується для здійснення контролю над його поведінкою. А якщо бажана поведінка вже має місце сама по собі, то краще всього прислухатися до однієї мудрої поради, дещо змінивши її формулювання. Просто слід замінити «щось» на «хтось» у старій приказці: «Якщо щось працює, не намагайтеся нічого виправляти».

Таким чином, ми досліджували питання про те, як зміна поведінки може викликати у відповідь реакцію у вигляді зміни настанов або переконань. Наша інтуїція підказує, що зміни в поведінці слідують за змінами настанов, але, як з'ясувалося, зміни можуть відбуватися і в зворотному напрямку. Таку можливість створюють процеси самоатрибуції, самопереконання і самовиправдання, що приводяться в рух механізмом когнітивного дисонансу.

Когнітивний дисонанс виникає в тих випадках, коли між когніціями (переконаннями, настановами або знаннями про свою поведінку) виникають суперечності. Дисонансом називається психологічно дискомфортний спонукальний стан, від якого людина прагне позбутися або понизити його, змінивши одну або декілька когніцій. Тому дисонанс може лежати в основі самовиправдання – такої зміни настанов або переконань, щоб вони не суперечили поведінці, викликаній ситуативними чинниками.

За допомогою заохочень або погроз можна примушувати людей здійснювати вчинки, що суперечать їх настановам. Зазвичай, чим сильніші зовнішні спонукальні чинники (стимули), тим слухняніше поводить себе людина. У тих же випадках, коли за мету ставиться зміна відношення людини до необхідної поведінки або досягнення згоди з нею, діє принцип «менше – означає більше», тобто мінімізації впливу.

Вчинки, що суперечать настановам, не викликають дисонансу тоді, коли їх можна достатньою мірою виправдати впливом обставин. Саме тому, коли ми хочемо виховати у дитини суспільно важливі цінності, гарні смаки, правильні погляди та переконання, недоцільно надмірно тиснути на вихованця, використовуючи сильно діючі стимули (погрози, залякування, безапеляційні накази тощо). Дисонанс виникає лише тоді, коли сила стимулу, що спонукає до дії, є достатньою лише для того, щоб домогтися підпорядкування, але одночасно її не можна прийняти як виправдання поведінки. Людина повинна думати, що поведінка, яка суперечить її настановам, була вибрана нею вільно і добровільно. Тільки за відсутності вагомого зовнішнього чинника, здатного послужити виправданням вчинку, зниження дисонансу відбувається шляхом зміни настанов.

Для того, щоб за поведінкою, яка суперечить настановам, відбулася зміна цих настанов, індивід повинен сприймати свою поведінку як обрану добровільно, відчувати особисту відповідальність за можливі небажані (аверсивні) наслідки цієї поведінки.

Зміна настанов є лише одним із можливих способів зниження дисонансу. Проте існують і інші способи: зниження значущості чого-небудь, наприклад, лисиця з відомої байки Езопа, яка не може дістати

виноград, заспокоює себе тим, що він ще не достиг; уведення в когнітивний репертуар нових, консонансних або самоствердкуюючих когніцій («взагалі-то я палю цигарки з фільтром, а вони не такі вже й шкідливі»), чи безпосереднє зниження напруги, викликаної дисонансом, за допомогою заспокійливих пігулок або алкоголю.

Таким чином, якщо «менше» – це «більше», то, значить, і «більше» – це «менше». Надмірна виправданість певної поведінки зовнішніми обставинами може стати причиною того, що самій людині, яка вчиняє цю поведінку, вона буде подобатись все менше.

Справді, для соціально-психологічних процесів іноді характерна парадоксальна, але важлива особливість – часто за допомогою ледь помітного «підштовхування» змінити переконання набагато легше, ніж, застосовуючи чинники надпотужної сили. У зв'язку з цим стає зрозумілим, чому у вихованні доречно дотримуватися принципу мінімізації виховного впливу, оскільки в його основі лежать об'єктивні соціально-психологічні механізми, дію яких, як і дію «третього закону Ньютона», ігнорувати не слід.

## Література

1. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
2. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф.Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.
3. Кинчер Дж. Книга о твоих знакомых. 40 тестов-экспериментов / Дж.Кинчер. – СПб: Питер Пресс, 1997. – 224 с.
4. Deci E. L. and Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. – New York: Springer Science & Business Media, 1985. – 372 p.
5. Festinger L. A. Theory of cognitive dissonance. – Stanford: Stanford University Press, 1957. – 291 p.
6. Lepper M.R., Greene, D. and Nisbett R.E. Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the overjustification hypothesis // Journal of Personality and Social Psychology. – 1973. –Vol.28(1).
7. Heider F. The psychology of interpersonal relations. – New York: Wiley, 1958. – 322 p.
8. Milgram S. Behavioral Study of obedience // The Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1963. – 67(4). – P. 371-378.
9. Steele C. M. The Psychology of Self-Affirmation: Sustaining the Integrity of the Self // L. Berkowitz (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology. – New York: Academic Press, 1988. – Vol. 21. – P. 261-302.
10. Watson D. The actor and the observer: How are their perceptions of causality divergent? // Psychological Bulletin. – 1982. – №92(3). – P. 682-700.

## References

1. Haluziak V. M. Pedahohika: Navchalnyi posibnyk. 5-e vyd., vypr. i dop. / V. M. Haluziak, M.I. Smetanskyi, V.I. Shakhov. – Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2012. – 400 s.
2. Zimbardo F. Social'noe vliyanie / F.Zimbardo, M. Lyajppe. – SPb.: Piter, 2001. – 448 s.
3. Kincher Dzh. Kniga o tvoih znakomyh. 40 testov-ehksperimentov / Dzh.Kincher. – SPb: Piter Press, 1997. – 224 s.
4. Deci E. L. and Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. – New York: Springer Science & Business Media, 1985. – 372 p.
5. Festinger L. A. Theory of cognitive dissonance. – Stanford: Stanford University Press, 1957. – 291 p.
6. Lepper M.R., Greene, D. and Nisbett R.E. Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the overjustification hypothesis // Journal of Personality and Social Psychology. – 1973. –Vol.28(1).
7. Heider F. The psychology of interpersonal relations. – New York: Wiley, 1958. – 322 p.
8. Milgram S. Behavioral Study of obedience // The Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1963. – 67(4). – P. 371-378.
9. Steele C. M. The Psychology of Self-Affirmation: Sustaining the Integrity of the Self // L. Berkowitz (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology. – New York: Academic Press, 1988. – Vol. 21. – P. 261-302.
10. Watson D. The actor and the observer: How are their perceptions of causality divergent? // Psychological Bulletin. – 1982. – №92(3). – P. 682-700.

# НАШІ АВТОРИ

**Акімова Ольга Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Балтремус Володимир Євгенійович** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри українознавства Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.

**Балтремус Катерина Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри екології, природничих та математичних наук КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти».

**Біліченко Олександр Віталійович** – здобувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, викладач Вінницького медичного коледжу імені академіка Д. К. Заболотного.

**Бровчак Людмила Сидорівна –** кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи та соціальних питань Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Возносименко Дарія Анатоліївна** – викладач Уманського державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського імені Павла Тичини.

**Гаврилюк Оксана Анатоліївна** – аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, викладач І категорії кафедри теорії та методики музичного виховання Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу.

**Гагарін Микола Іванович** – кандидат педагогічних наук**,** доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Галузяк Василь Михайлович** – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Герасимова Ірина Геннадіївна** – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Гладун Ольга Василівна** – методист відділу координації методичної роботи КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти».

**Гоголь Наталія Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**Горал-Пулрола Йоланта** – доктор габілітований, професор, декан педагогічного факультету Старопольської вищої школи (Польща, м. Кельце).

**Денисова Тетяна Володимирівна** – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики та економіко-математичних методів Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця.

**Дерун Віталіна Гарольдівна** – викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

**Дмітренко Наталя Євгеніївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Добровольська Руфіна Олегівна** – аспірантка кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

**Дроненко Володимир Григорович** – кандидат медичних наук, доцент кафедри променевої діагностики, променевої терапії та онкології Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.

**Дяков Інна Володимирівна** – методист Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Жумбей Маріанна Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і країнознавства факультету туризму ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

**Ілясова Юлія Станіславівна** – аспірантка кафедри інформаційних та інноваційних технологій освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Каплінський Василь Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Кобюк Юлія Миколаївна** – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

**Коваль Микита Сергійович** – кандидат педагогічних наук, магістр ділового адміністрування, Мума Коледж Бізнесу, Університет Південної Флориди, США.

**Ковалюк Тетяна Антонівна** – магістрант Житомирського державного університету імені Івана Франка, педагог-організатор Глинівецької ЗОШ І-ІІІ ст.

**Коноваленко Тетяна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, декан філологічного факультету Мелітопольського педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

**Кубрак Сніжана Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Житомирського національного агроекологічного університету.

**Лазаренко Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, професор, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Лебедєва Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету.

**Лутковська Світлана Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач бібліотекою Вінницького національного аграрного університету.

**Мазайкіна Ірина Олегівна** – кандидат педагогічних наук, викладач Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова.

**Максимова Олена Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Матюшкін Максим Володимирович** – кандидат технічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та інформаційно-комунікаційних технологій в освіті Чернігівського обласного інституту післядипломної перепідготовки та освіти імені К.Д.Ушинського.

**Московчук Ольга Сергіївна** – аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Нагорняк Світлана Василівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач економіко-правового відділення коледжу економіки і права Вінницького кооперативного інституту.

**Наливайко Ольга Борисівна –** кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова.

**Пугач Сергій Сергійович** – кандидат юридичних наук, доцент кафедри правового регулювання економіки і правознавства Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.

**Рибалко Антоніна Павлівна** – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики та економіко-математичних методів Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця.

**Рисинець Наталя Олександрівна** – аспірантка кафедри БЖДПБ Вінницького національного технічного університету.

**Рогульська Оксана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики іноземної мови і методики викладання Хмельницького національного університету.

**Сарновська Наталія Іванівна** – викладач кафедри іноземної філології Київського національного університету культури і мистецтв.

**Сімонова Ірина Вікторівна –** викладач Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.

**Силадій Іван Михайлович** – кандидат педагогічних наук, доцент Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (м. Берегово).

**Столяренко Оксана Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

**Столяренко Олена Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Теренко Олена Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійсної мови Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

**Тимкова Валентина Андріївна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідуюча кафедрою української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету.

**Фрицюк Валентина Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Холковська Ірина Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Цецик Світлана Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики Національного університету водного господарства та природокористування (м. Рівне).

**Цуркан Марія Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук та українознавства ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет» (м. Чернівці).

**Шахов Владислав Володимирович** – магістр психології, асистент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Шахов Володимир Іванович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Наукове видання**

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

## Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

## Серія: *Педагогіка і психологія*

## Випуск 56 • 2018 р.

Підписано до друку 26 грудня 2018 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 29,4
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, http://www.tvoru.com.ua
Видавець ТОВ «Твори»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69–67–69, 603–000.