

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**  
**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**



Випуск LXXIII  
Том 1

Херсон-2016

## **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

### **Головний редактор:**

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

### **Заступник головного редактора:**

**Слюсаренко Н.В.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету, дійсний член Міжнародної академії наук педагогічної освіти

### **Відповідальний секретар:**

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

### **Члени редакційної колегії:**

**Андрієвський Б.М.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету

**Барбіна Є.С.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету

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

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

**Кузьменков С.Г.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету

**Ліда Ху** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки

**Пентиліук М.І.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету

**Петухова Л.Є.** – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

**Римантас Сташиус** – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клайпедського університету (Литовська Республіка)

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

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

**Збірник наукових праць «Педагогічні науки»**  
включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки  
на підставі Наказу МОН України від 10 лютого 2010 року № 1-05/1 (булетень № 3, 2010 р.);  
Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)

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

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
рішенням Вченої ради Херсонського державного університету  
(Протокол № 7 від 26.12.2016 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 7935  
від 29.09.2003 р. видане Державною реєстраційною службою України

Офіційний сайт видання: [www.ps.stateuniversity.ks.ua](http://www.ps.stateuniversity.ks.ua)



## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 1

#### МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Бірюк Д.О.</b> КАТЕГОРІЯ «ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ» В ГЕНЕЗИ ЦІЛЕПОКЛАДАНЬ І РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	7
<b>Коченгіна М.В.</b> РОЗВІДКА КЛАСИФІКАЦІЇ ДИТЯЧИХ ІГРАШОК-ПРОВOKАТОРІВ.....	12
<b>Кравченко О.О.</b> КУЛЬТУРОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОЛЕТКУЛЬТУ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКОГО РУХУ 20-Х РР. ХХ СТ.....	17
<b>Lichman L.Yu.</b> INTRODUCING FOREIGN COMPETENCE-CENTERED PRACTICE INTO THE LANGUAGE EDUCATION OF UKRAINE.....	23
<b>Сирова Ю.В.</b> ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.).....	28
<b>Топоренко О.Ю.</b> КУЛЬТ ОСОБИ Ю. ПІЛСУДСЬКОГО ЯК ЕЛЕМЕНТ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ У ПІ РЕЧІ ПОСПОЛІТІЙ.....	32
<b>Царик О.М.</b> РІДНА МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ (ІСТОРІЧНИЙ АСПЕКТ).....	36
<b>Шаргун Т.О.</b> СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ В УКРАЇНІ ЗА ЧАСІВ ЦАРСЬКОЇ РОСІЇ (1900-1917 рр.).....	40

### СЕКЦІЯ 2

#### ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

<b>Асадчих О.В.</b> СИСТЕМА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯПОНСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ: ІНТЕГРАТИВНІ КОМПОНЕНТИ.....	45
<b>Бобир В.Г.</b> МОТИВАЦІЯ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	52
<b>Ганиева Р.А.</b> ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	56
<b>Гусейнова Э.Р.</b> РОЛЬ КУРСА «ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО» ДЛЯ X – XI КЛАССОВ В ФОРМИРОВАНИИ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКОВ.....	59
<b>Оруджева С.С.</b> ИНТЕГРАТИВНЫЕ СВЯЗИ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	64
<b>Патієвич О.В.</b> КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ УМІНЬ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ.....	67

### СЕКЦІЯ 3

#### ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

<b>Аллахвердиева Ф.</b> ПРОФЕСІОНАЛЬНІ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА.....	73
---	----



<b>Бойко М.М.</b> ПРОГРАМНО-ЦІЛЬОВИЙ ПІДХІД ДО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	77
<b>Гаврилюк Н.М., Манжос Е.О.</b> МЕТОДИЧНА АВТЕНТИЧНІСТЬ У НАВЧАННІ ПЕРЕКЛАДУ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	82
<b>Євдокімова-Лисогор Л.А.</b> ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ.....	86
<b>Іваній І.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ.....	92
<b>Лагуша Н.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	97
<b>Лобач Н.В.</b> ПОЕТАПНЕ ВИКОНАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНИХ ДІЙ – УМОВА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	102
<b>Мельник Н.І.</b> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ПАРАДИГМИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	107
<b>Олійник Н.А.</b> СЕКЦІЙНА РОБОТА ЯК ОДНА З ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	116
<b>Підборський Ю.Г.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	121
<b>Садыгзаде Х.А.</b> ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО БАЛЕТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	125
<b>Смолянко Ю.М.</b> НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	130
<b>Стеценко Н.М., Чикалова Т.Г.</b> РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ .....	135
<b>Ткаченко Н.М.</b> ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	139
<b>Хміль Н.А.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	144



## CONTENTS

### SECTION 1

#### METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

- Biriuk D.O.** THE CATEGORY OF «PEDAGOGICAL CONDITIONS»  
IN THE ORIGINATION OF PURPOSE LAYINGS AND REALIZATION  
OF EDUCATIONAL MANAGEMENT OF A PEDAGOGICAL EDUCATIONAL  
INSTITUTION.....7
- Kochengina M.V.** THE ATTEMPT OF CHILDREN’S PROVOCATIVE  
TOYS CLASSIFYING.....12
- Kravchenko O.O.** CULTURE PROLET CULT ACTIVITY IN TERM  
OF EDUCATION AND EDUCATIONAL MOVEMENT OF THE 20-S XX CENTURY.....17
- Lichman L.Yu.** INTRODUCING FOREIGN COMPETENCE-CENTERED PRACTICE  
INTO THE LANGUAGE EDUCATION OF UKRAINE.....23
- Syrova Y.V.** HISTORIOGRAPHICAL ANALYSIS OF ORGANIZATIONAL  
AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF METHODOLOGICAL WORK IN PRESCHOOL  
EDUCATIONAL INSTITUTIONS (THE SECOND HALF OF XX CENTURY).....28
- Toporenko O.Y.** J. PIŁSUDKI’S CULT OF PERSONALITY AS AN ELEMENT  
OF EDUCATIONAL POLICY IN THE SECOND COMMONWEALTH OF POLAND.....32
- Tsaryk O.M.** NATIVE LANGUAGE AS A FORM OF SPEECH CULTURE  
OF THE INDIVIDUAL (HISTORICAL ASPECT).....36
- Shargun T.A.** THE SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING OF RAILWAY  
TRANSPORT SPECIALISTS IN UKRAINE IN THE PERIOD OF TSARIST  
RUSSIA GOVERNING (1900–1917).....40

### SECTION 2

#### THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

- Asadchih O.V.** THE SYSTEM OF TEACHING STUDENTS OF LINGUISTICS  
MAJORS ACADEMIC JAPANESE: INTEGRATIVE COMPONENTS.....45
- Bobyry V.G.** MOTIVATION OF LEADERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL  
ESTABLISHMENTS  
IS TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN SYSTEM INCREASE OF QUALIFICATION....52
- Ganiyeva R.A.** WAYS OF FORMATION OF INFORMATIVE INTEREST  
OF SENIOR PUPILS IN THE STUDY OF ENGLISH.....56
- Huseynova E.R.** THE ROLE OF THE TEXTBOOK “MAN AND SOCIETY”  
FOR X – XI CLASSES  
IN TERMS OF ACTIVE PUPILS CITIZENSHIP.....59
- Orujova S.S.** INTEGRATIVE COMMUNICATION SUBJECTS OF MATHEMATICS  
AND SCIENCE IN ELEMENTARY SCHOOL.....64
- Patiyevych O.V.** COMPONENTS, ASSESSMENT CRITERIA AND INDICATORS  
OF ACADEMIC WRITING SKILLS OF STUDENTS DOING THEIR  
MASTER’S DEGREES IN SCIENCES.....67

### SECTION 3

#### THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

- Allahverdiyeva F.** PROFESSIONAL QUALITIES OF A TEACHER .....73



<b>Boiko M.M.</b> SOFTWARE-ORIENTED APPROACH TO MANAGEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS.....	77
<b>Havryliuk N.M., Manzhos E.O.</b> METHODOICAL AUTHENTICITY IN TEACHING STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES TRANSLATION.....	82
<b>Yevdokimova-Lysohor L.A.</b> PEDAGOGICAL METHODS OF PREPARING FUTURE PROFESSIONALS IN THE SPHERE OF TOURISM FIELD FOR CROSS-CULTURAL DIALOGUE.....	86
<b>Ivanii I.V.</b> PECULIARITIES OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE DEVELOPMENT OF PHYSICAL TRAINING AND SPORT SPECIALISTS .....	92
<b>Latusha N.V.</b> PECULIARITIES OF OCUPATIONAL TRAINING OF TEACHERS OF TECHNICAL VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON POSTGRADUATE COURSES.....	97
<b>Lobach N.V.</b> PHASED IMPLEMENTATION OF THE INFORMATION AND ANALYTICAL ACTIVITIES – CONDITIONS OF FORMATION OF FUTURE DOCTORS INFORMATION AND ANALYTICAL COMPETENCE.....	102
<b>Melnyk N.I.</b> PROFESSIONAL TRAINING OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS' TEACHERS IN THE CONTEXT OF UKRAINIAN COMPETENCE PARADIGM OF EDUCATION: THE PROBLEM OF PROFESSIONAL COMPETANCE STRUCTURE.....	107
<b>Oleinik N.A.</b> THE SECTION FORM OF WORK AS ONE OF THE FORM THE ORGANIZATION THE EDUCATIONAL PROCESS IN PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL.....	116
<b>Podborski Y.G.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE LEADERS OF SECONDARY SCHOOLS.....	121
<b>Sadigzade H.A.</b> FEATURES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF AZERBAIJANI BALLET AS A PEDAGOGICAL PROBLEM .....	125
<b>Smolianko Y.M.</b> TEXTBOOK AS MEAN OF FUTURE PRESCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL CULTURE FORMATION.....	130
<b>Stetsenko N.M., Chykalova T.G.</b> ROLE OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS EDUCATION.....	135
<b>Tkachenko N.M.</b> THE LANDMARKS OF MODERN FOREIGN LANGUAGES TEACHER PROFESSIONAL ACTIVITY.....	139
<b>Khmil N.A.</b> ORGANIZING REFLEXIVE ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS WHILE FORMING VOCATIONAL READINESS TO USING CLOUS TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS.....	144



## СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37(091)(477):005

**КАТЕГОРІЯ «ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ»  
В ҐЕНЕЗІ ЦІЛЕПОКЛАДАНЬ І РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ  
ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Бірюк Д.О., аспірант  
кафедри педагогіки та педагогічної майстерності  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

У статті розглядається існуюча в науковому обігу систематизація педагогічних умов за характеристиками їх змістового наповнення, що відбивають спрямування підходу до педагогічного процесу як об'єкта дослідження. Аналізуються актуальні підходи до класифікації педагогічних умов через характеристики змісту, форм і методів навчально-виховного процесу. Обґрунтовуються чинники вибору параметрів застосування категорії педагогічних умов як методологічного засобу обґрунтування перспективних спрямувань реалізації професійної підготовки майбутнього вчителя засобами освітнього менеджменту.

**Ключові слова:** педагогічні умови, навчально-виховний процес, фахова педагогічна освіта, освітній менеджмент, педагогічний ВНЗ.

В статье рассматривается существующая в научном обиходе систематизация педагогических условий по характеристикам их содержательного наполнения, отражающим направления подхода к педагогическим процессам как объектам исследования. Анализируются актуальные подходы к классификации педагогических условий через характеристики содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса. Обосновываются факторы выбора параметров применения категории педагогических условий как методологического средства обоснования перспективных направлений реализации профессиональной подготовки будущего учителя средствами образовательного менеджмента.

**Ключевые слова:** педагогические условия, учебно-воспитательный процесс, профессиональное педагогическое образование, образовательный менеджмент, педагогический ВУЗ.

Biriuk D.O. THE CATEGORY OF «PEDAGOGICAL CONDITIONS» IN THE ORIGINATION OF PURPOSE LAYINGS AND REALIZATION OF EDUCATIONAL MANAGEMENT OF A PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTION

In the article, a systematization of pedagogical conditions, existing in the scientific circles, according to the characteristics of their content filling, which reflect the direction of the approach to the teaching process as a research object, is considered. Some actual approaches to the classification of pedagogical conditions through the characteristics of the content, forms and methods of the educational process are analyzed. Some factors of the choice of the parameters of pedagogical conditions category using as a methodological means of the argumentation of perspective directions of the future teacher professional training realization by means of educational management are proved.

**Key words:** pedagogical conditions, educational process, professional teacher education, educational management, Pedagogical Universities.

**Постановка проблеми.** Сучасні підходи до вивчення та аналізу педагогічних явищ і проблем передбачають виявлення й класифікацію особливостей характеру й спрямованості впливів чинників освітнього середовища на ті чи інші аспекти реалізації навчального процесу в сучасному педагогічному навчальному закладі. Реальні обставини сучасного процесу виховання та фахової освіти в педагогічному закладі вказують на існування певної взаємозалежності змінних параметрів зовнішніх впливів і внутрішніх станів цих процесів,

що вимагає поглибленого дослідження формування умов виховання особистості сучасного педагога засобами освітнього менеджменту. У вказаному контексті актуальною стає проблема наукового підходу до формування педагогічних умов навчання, що максимально відбивають принципи цілепокладання та процесуальні потреби відповідного управлінського супроводу процесу становлення фахового педагога.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття «педагогічні умови» сьогодні надзвичайно активно використовується в



широкому спектрі досліджень, тематично пов'язаних із педагогічними технологіями професійної підготовки в контексті оптимізації процесу навчання, планування навчального процесу, формування професійної готовності тощо. Категорія педагогічних умов нині чи не одна з найбільш досліджених у галузевій літературі зусиллями таких науковців, як О. Адаменко, А. Алексюк, А. Ашерів, Ю. Бабанський, О. Варецька, О. Галкіна, М. Данилов, А. Зубко, І. Зязюн, Н. Іпполітова, Н. Кузьміна, В. Курило, А. Литвин, В. Манько, А. Найн, П. Підкасистий, О. Пехота, Є. Хриков та ін. Однак значна диференціація тематичного поля вжитку терміна потребує з'ясування параметрів застосування тих чи інших розробок як методологічного засобу обґрунтування спрямувань реалізації професійної підготовки майбутнього вчителя засобами освітнього менеджменту, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Постановка завдання.** Метою нашої роботи є з'ясування спрямувань генези наукових досліджень педагогічних умов формування особистості педагога у вітчизняній педагогічній науці в контексті цілепокладань освітнього менеджменту.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз педагогічних досліджень 70–80-х років минулого століття дозволяє стверджувати, що схема управління навчальними процесами з опорою на механізми педагогічних впливів цілком свідомо виходила з потреби уніфікації ланок становлення професіонала, що існувала в системі радянської педагогіки [13], водночас формує відповідну до тогочасної соціальної системи управлінську систему «сприяння оптимальному вирішенню завдання всебічного й гармонійного розвитку особистості педагога» [3, с. 35]. Механізми педагогічних впливів були розроблені в працях К. Ушинського та А. Макаренка, який вказував, що «...де немає єдиного плану роботи, єдиного тону, єдиного точного підходу до вихованців, там не може бути ніякого виховання» [9, с. 176]. У цьому питанні дослідники спиралися на цілісне бачення функціонування системи та механізми педагогічних впливів [3].

Зазначимо, що дослідники теоретико-практичних контекстів професійної підготовки сучасного педагога [15, с. 7] у цілому поділяють погляд багатьох тогочасних дослідників проблеми щодо небезпеки формування професійних інтересів студента педагогічної спеціальності з відривом від знання психологічної структури особистості. На думку дослідника М. Платонова, педагогічні умови за визначенням є

складовою педагогічної мети, а «щоб мета виховного процесу була визначена педагогічною, тобто щоб вона могла стати керівництвом до конкретної педагогічної дії, необхідна її конкретизація з урахуванням <...> засобів, що дозволяють досягти на тому чи іншому етапі розвитку особистості бажаного педагогічного результату» [14, с. 33]. Як можемо бачити, суспільна спрямованість як важливий соціалізаційний момент у підготовці вчителя уже наприкінці ХХ століття була показником рівня якості управління освітнім процесом (освітнього менеджменту) у тогочасній системі освіти й одним з її критеріїв. Якщо спробувати охопити систему загальної методики розбудови навчально-виховного процесу в радянській вищій педагогічній школі як етапу фахової діяльності педагога, то бачимо, що насамперед наголошувалося на єдності учбово-виховного процесу, що полягав у реалізації методики організації виховного колективу, методики переконання, методики навчання, методики педагогічного впливу й педагогічної майстерності [6, с. 223].

Система загальних методів учбово-виховного процесу передбачала різнопланове використання засобів і чинників управління в навчальному колективі. Основними методами самоорганізації були самоуправління, взаємопросвітництво, взаємонавчання й громадська думка [6, с. 138]. Попри певну схематичність зазначеної вище системи, цей підхід до управління навчальним процесом, що обумовлював засоби підготовки педагогів, вбачався цілком виправданим і доречним з огляду на потребу уніфікації ланок становлення професіонала, яка існувала в системі радянської педагогіки. Хоча така схема передбачала, що засадничі принципи організації управління освітнім процесом реалізуються в діалектичному поєднанні одне з одним, вона далеко не повною мірою визначала місце педагогічної умови його здійснення стосовно педагогічної мети й змісту навчального процесу [13].

Однак слід визнати, що в цей час закладалися підвалини організації сучасної системи управління освітнім процесом, що полягали в: а) цілісності; б) системності; в) комплексності. На думку багатьох теоретиків і практиків педагогічної галузі, завдяки системному аналізу процесу формування фахівця-педагога в поєднанні з вимогами комплексного підходу формувалася відповідна до тогочасної соціальної системи управлінська система сприяння всебічному й гармонійному розвитку особистості педагога, а на початку ХХІ століття вищезгадані тенденції отримали розвиток у до-





слідженнях вітчизняних науковців і педагогів, що пов'язували підходи, започатковані науковцями другої половини ХХ століття, з потребою значного корегування системи управління інститутом вищої педагогічної освіти [1, с. 36]. У сучасній педагогічній науці існують різні тлумачення поняття «педагогічні умови», а переважна більшість авторів пов'язують забезпечення педагогічних умов з ефективністю педагогічного процесу. До найбільш актуальних у контексті нашого дослідження належать такі визначення педагогічних умов: чинник ефективного функціонування педагогічної системи [3]; характеристика одного чи декількох компонентів педагогічної системи, якими є зміст, організаційні форми, засоби навчання й характер взаємин між учителем та учнями [5]; комплекс спеціально спроектованих структурних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників [7, с. 27]; взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу й відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності [8]; система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, що необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети [12]; обставини, від яких залежить цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості та групи людей [19].

Проаналізувавши методологічні засади поняття, дослідник В. Литвин дійшов висновку про те, що найчастіше під педагогічними умовами, які стосуються різних аспектів усіх складових процесу навчання, виховання й розвитку (цілей, змісту, принципів, методів, форм, засобів) розуміють такі, що спеціально створюються в освітньому процесі з метою підвищення його

ефективності або забезпечення можливості реалізації певних інновацій [7, с. 11]. Як бачимо, домінуючий підхід до тлумачення поняття «педагогічні умови» насамперед виходить із потреби використання зазначеної категорії для маркера ефективної та результативної організації педагогічної діяльності. Тому їх змістове наповнення повинно містити обґрунтування цілісності цього процесу, виходячи з мети функціонування останнього – всебічного гармонійного розвитку особистості педагога, виявлення й актуалізації його здібностей, формування стійких етичних і професійних якостей тощо. Тобто педагогічні умови повинні відповідати певним вимогам, а саме: мати системний характер; мати чітко визначену структуру та забезпечувати зв'язки між елементами цієї структури; враховувати особливості професійної підготовки студентів у контексті їхньої готовності до професійної діяльності [2]. До основ поняття «педагогічні умови» належить також низка таких категорій: обставини, чинники, середовище, сукупність можливостей, від яких залежить існування, функціонування, розвиток та ефективність педагогічного процесу, насамперед – його організаційного й педагогічного змісту. Дослідниця О. Галкіна виокремлює в організаційно-педагогічних умовах три рівні управління освітньою системою (навчальним закладом), які в проектуванні освітнього менеджменту найчастіше подаються таким чином:

– інституційний (забезпечення керівником організаційних умов для взаємодії закладу освіти із соціумом, його пристосування до змін на ринку освітніх послуг; функціонування, цілісність і розвиток закладу освіти);

– управлінський (керівник забезпечує організаційно-педагогічні умови для реалізації професійної діяльності викладачів і діяльності студентів відповідно до визначених педагогічних цілей);

– технологічний (викладач забезпечує

Таблиця

**«Загальна методика учбово-виховного процесу» [6, с. 223]**

Групи		I	II	III	IV
		Методи організації колективу	Методи переконання	Методи навчання	Методи педагогічного впливу
1	Висхідні методи	єдині вимоги	інформація	інструктаж	вимога
2	Провідні методи	самообслуговування	пошук	вправа	перспектива
3	Методи корекції	змагання	дискусія	контроль	мотивація
4	Методи самоорганізації	самоуправління	взаємопросвітництво	взаємонавчання	громадська думка



педагогічні умови для реалізації виховного процесу та ефективної навчальної діяльності студентів) [4, с. 138–139].

Як можемо бачити з вищенаведеного, термін «організаційно-педагогічні умови» відбиває цілий комплекс підходів до розгляду чинників, які впливають на функціонування й розвиток навчально-виховного процесу й освітньої системи загалом із погляду ефективної організації та оперативного управління; вони поєднують дві смислові одиниці: «організаційні умови» та «педагогічні умови». Тому, на думку дослідниці, доцільним є розглядати організаційно-педагогічні умови як сукупність взаємопов'язаних організаційно-управлінських передумов, обставин, вимог, які створює керівник (адміністрація закладу) для ефективного управління педагогами та їхньою професійною діяльністю, а також учнями (студентами) та їхньою навчальною діяльністю з метою досягнення конкретних освітніх цілей [4, с. 138–139].

Дослідження методологічних засад підходів до наукового вжитку поняття «педагогічні умови» дозволило А. Литвіну створити загальну типологію за параметрами доцільності, процесуально-особистісної детермінованості, сутності, призначеності, послідовності, спрямованості, структурованості, значимості та конкретизованості [7, с. 17].

Аналіз найбільш використовуваних класифікацій у працях дослідників дозволяє поділити ці класифікації на групи: дидактичні умови педагогічного процесу – умови, що є результатом планомірного добору, конструювання та реалізації елементів змісту, методів, прийомів та організаційних форм навчання; психолого-педагогічні умови педагогічного процесу – умови, що цілеспрямовано створюються як педагогічні обставини, які характеризуються певною якістю освітнього середовища і в яких забезпечується взаємодія сукупності психологічних і педагогічних чинників ефективного здійснення навчальної та виховної роботи; організаційно-педагогічні умови педагогічного процесу – умови, що складають комплекс спеціально спроектованих можливостей реалізації змісту, форм, методів навчально-виховного процесу; соціально-педагогічні умови – складають групу умов, що характеризує сукупність процесів і відносин, які необхідні для формування соціально значущих характеристик фахівця та для соціальної адаптації учасників освітнього процесу до сучасного відкритого інформаційно-освітнього простору.

Опрацювавши численні науково-педагогічні публікації, ми виявили, що з метою забезпечення функціонування й ефектив-

ного розвитку освітньої системи дослідники виділяють різні типи педагогічних умов. Дослідники Є. Хриков, О. Адаменко, В. Курило в праці «Методологічні засади педагогічного дослідження» зазначають, що останнім часом спостерігається зближення в баченні різними вченими структури та ролі педагогічних умов. Методологічно обґрунтованими автори дослідження вважають підходи, в яких беруться до уваги рамки розгляду суто педагогічного компонента умов перебігу тих освітніх процесів, що є об'єктом дослідження в таких аспектах: педагогічні умови не можуть суперечити прояву педагогічних закономірностей, принципів та правил; потреба виокремлення в дослідженні певних педагогічних умов, якщо вони містять нове наукове знання; імовірний характер забезпечення результату наукового пошуку при розгляді змінних чинників формування умов педагогічної діяльності; локальний характер застосування (у структурі педагогічного знання найширший характер мають закономірності та принципи, більш вузький характер – педагогічні правила, ще більш вузький, локальний характер мають умови) [10, с. 77]. Дослідники зазначають, що змістове наповнення компонентів, виділення рівнів істотно залежить від конкретного предмета дослідження, обраних підходів і позиції авторів щодо сутності та чинників педагогічного впливу як реалізації певних принципів і правил, дотичних до процесуальних ланок розгортання об'єкта дослідження [10, с. 77]. Останнє дозволяє авторам стверджувати, що педагогічні умови – це наповнені змістом процесуальні характеристики, які зумовлюються цілепокладаннями педагогічного процесу; вони створюються педагогами в безпосередній педагогічній діяльності, а чинники їх виникнення цілком можуть існувати об'єктивно й незалежно від цієї діяльності. Тому сутність педагогічних умов зазначені вище автори схильні тлумачити через поняття обставин, а не чинників. Ми погоджуємося з тим, що педагогічні умови – це насамперед сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності, таким чином, педагогічні умови є обставинами, що обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу. Ми солідарні із застереженнями авторів розглянутого вище дослідження щодо небезпеки спрощення розгляду об'єктивних можливостей матеріально-просторового середовища в якості педагогічних умов. Оскільки педагогічні умови за визначенням не можуть суперечити педагогічним законам, закономірностям, принципам та правилам, на наш



погляд, далеко не всі такі можливості слід розглядати в якості педагогічних умов, потрібно відносити до цієї категорії лише ті, що створюються педагогом і є продуктом педагогічної діяльності.

На сучасному етапі реалізації освітнього менеджменту в педагогічних закладах, який супроводжується значними змінами й відходом від традиційних умов навчання, великого значення набуває науковий супровід, що має на меті осмислення, систематизацію й структурування чинників впливу, до яких належать компоненти категорії «педагогічні умови». Окрім різнопланових об'єктивних обставин, притаманних педагогічним процесам у широкому соціальному контексті, низка чинників педагогічних умов ґрунтується на характеристиках процедур, які відбивають сукупність спеціально спроектованих і реалізованих обставин змісту, форм, методів навчально-виховного процесу, що забезпечує ефективне управління функціонуванням і розвитком процесуального аспекту освітньої системи і якості професійної підготовки.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, на підставі проведеного аналізу можемо стверджувати, що дидактичні умови в контексті цілепокладань системи освітнього менеджменту можуть розглядатися як чинник досягнення фахових компетенцій у широкому спектрі міждисциплінарних підходів до удосконалення процесу фахової підготовки педагогів; психолого-педагогічні умови в контексті нашого дослідження слід брати до уваги як чинник формування необхідних компетенцій і якостей особистості фахового педагога та системного розвитку суб'єктивних аспектів сучасної педагогічної системи; організаційно-педагогічні умови в контексті застосування засобів освітнього менеджменту слід розглядати в якості чинника ефективного управління функціонуванням і розвитком процесуального аспекту освітньої системи та якісної професійної підготовки; соціально-педагогічні умови слід розглядати в якості об'єктивної передумови й чинника набуття особистістю соціокультурного досвіду праці в педагогічній галузі та ефективної фахової самореалізації в суспільній та професійній діяльності.

Однак цілком очевидно, що всі види педагогічних умов реалізації управління процесом формування фахових компетенцій сучасного педагога тісно взаємопов'язані й найбільш ефективні тільки в комплексі. Аспект специфіки категорії «педагогічні умови» особливо важливим є для системного й комплексного дослідження педагогічного процесу в площинах, що потребують розгляду зовнішніх обставин. У цьому

разі потребується виокремлення специфіки «педагогічності» як процесуальної ознаки й педагогічної ситуації, що є похідною від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Адаменко О. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / О. Адаменко. – Луганськ, 2006. – 613 с.
2. Ашерев А. Методи й моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів / А. Ашерев, В. Логвіненко. – Х. : УПА, 2005. – 164 с.
3. Бабанский Ю. Комплексный подход к воспитанию учащихся (в вопросах и ответах) / Ю. Бабанский, Г. Победоносцев. – К. : Рад. шк., 1985. – 256 с.
4. Галкина О. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / О. Галкина. – Самара, 2009. – 187 с.
5. Зверева М. О понятии «дидактические условия» / М. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29–32.
6. Коротов В. Общая методика учебно-воспитательного процесса: учеб. пособие для слушателей ФПК, директоров школ и студентов пединститутов / В. Коротов. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
7. Литвин А. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» / А. Литвин, О. Мацейко // Педагогіка й психологія професійної освіти. – 2013. – № 5. – С. 9–29.
8. Манько В. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. Манько // Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного ун-ту ім. М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.
9. Макаренко А. Педагогика индивидуального действия: в 7-и т. / А. Макаренко. – М. : Изд.-во АПН РСФСР, 1951. – Т. 5. – С. 160–186.
10. Методологічні засади педагогічного дослідження : [монографія] / авт. кол.: Є. Хриков, О. Адаменко, В. Курило та ін.; за заг. ред. В. Курило, Є. Хрикова. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 248 с.
11. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю. Кулютина и Г. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
12. Пехота О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : [навч. посібник] / О. Пехота та інші. – К. : В-во А.С.К., 2003. – 240 с.
13. Прокоп І. Історико-педагогічний аналіз мети виховання в радянській школі 1969–1980-х рр. / І. Прокоп [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [agr.chnu.edu.ua/.../Мета%20виховання%20у%20радянській%20школі](http://agr.chnu.edu.ua/.../Мета%20виховання%20у%20радянській%20школі).
14. Профессиональная ориентация молодежи / Под ред. К. Платонова. – М., Высшая школа, 1978. – 271 с.
15. Професійна підготовка соціального педагога: теоретико-практичний контекст : [монографія] / [авт. кол. Величко О., Гуренко О., Захарова Н. та ін. ; за заг. ред. О. Гуренко ; наук. ред. В. Котляр]. – Донецьк : ЛАН-ДОН-XXI, 2013. – 331 с.



УДК 372.3

## РОЗВІДКА КЛАСИФІКАЦІЇ ДИТЯЧИХ ІГРАШОК-ПРОВОКАТОРІВ

Коченгіна М.В., к. пед. н.,  
доцент секції розвивального навчання  
кафедри методики дошкільної та початкової освіти  
Харківська академія неперервної освіти

У статті порушено проблему необхідності систематизації іграшок, які виробляються для дітей, але які замість позитивного впливу на розвиток особистості дитини дошкільного віку можуть не сприяти її емоційному, пізнавальному, інтелектуальному та творчому розвитку. Здійснено спробу схарактеризувати ознаки іграшок-провокацій. Визначено умови, за яких іграшки-провокації не гальмують розвиток дошкільників. Наведено авторську класифікацію іграшок-провокацій.

**Ключові слова:** дитяча іграшка, дитина дошкільного віку, негативний вплив іграшки на дитину, антиіграшка, іграшка-провокація.

В статті обозначена проблема необходимости систематизации игрушек, которые производятся для детей, но которые вместо положительного влияния на развитие личности ребенка дошкольного возраста могут тормозить его эмоциональный, познавательный, интеллектуальный и творческий рост. Совершена попытка охарактеризовать особенности игрушек-провокаций. Определены условия, при которых игрушки-провокации не будут оказывать негативное влияние на развитие ребенка. Приведено авторскую классификацию игрушек-провокаций.

**Ключевые слова:** детская игрушка, ребенок дошкольного возраста, негативное влияние игрушки на ребенка, антиигрушка, игрушка-провокация.

Kochengina M.V. THE ATTEMPT OF CHILDREN'S PROVOCATIVE TOYS CLASSIFYING

The article addresses the problem of the necessity of the systematization of toys which are produced for children but can hamper his emotional, cognitive, intellectual and creative growth instead of influencing positively the development of their personality. There is an attempt to describe the peculiarities of provocative toys. The conditions are defined under which these provocative toys don't influence the development of a child negatively. The author classification of provocative toys is presented.

**Key words:** children's toy, preschool child, negative influence of a toy on a child, antitoy, provocative toy.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Виникнення дитячої іграшки, зміни в її зовнішньому вигляді, функціональних властивостях, переосмислення місця іграшки в процесі виховання дитини та підготовки хлопчиків і дівчаток до майбутнього життя мають тривалу історію. Початок промислового виробництва іграшок наприкінці XIX ст. зумовив збільшення кількості іграшок, що, у свою чергу, спричинило необхідність вивчення їх впливу на особистість дитини. Найбільш відомою в зарубіжній науковій школі є класифікація дитячих іграшок, запропонована Ф. Фребелем, видатним німецьким педагогом, засновником першого у світі дитячого садочка як виховного закладу [3]. Ф. Фребель висунув чимало нових ідей стосовно розвитку дітей дошкільного віку, зокрема здійснив спробу систематизувати ігри, необхідні для інтелектуального та пізнавального розвитку дитини, надав рекомендації щодо використання розвивальних дидактичних іграшок, роз'яснив особливості їх використання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання розвитку дитини засобами дитячої іграшки розглядають відомі вітчиз-

няні та зарубіжні педагоги (Р. Штайнер, С. Русова, Т. Лубенець, Н. Бартрам, Ю. Аркін, Є. Фльоріна, В. Мухіна, С. Новосьолова, Г. Лендрет, О. Смирнова, М. Соколова, І. Альошина, О. Іванова та ін.), які у своїх наукових працях формулюють психолого-педагогічні вимоги до дитячих іграшок, пропонують власні їх класифікації.

**Мета статті.** Спробуємо здійснити розвідку класифікації образних дитячих іграшок, які не сприяють емоційному, пізнавальному й інтелектуальному розвитку дитини. В основі класифікації, що пропонується, – тривала спільна експериментально-дослідна й навчально-пошукова діяльність викладачів Академії та вихователів дошкільних навчальних закладів, які навчаються на курсах підвищення кваліфікації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Іграшка виконує різноманітні функції: за її допомогою дитина пізнає навколишній світ, навчається спілкуватися з іншими та гратися самостійно, відпочиває; використання іграшки допомагає розвивати мислення й мовлення, пізнавальні та творчі здібності, емоційну сферу; через іграшку передаються на-



родні традиції; іграшка заспокоює тощо. Незважаючи на різноманітність іграшок, ми погоджуємося з думкою науковців О. Смирнової, О. Абдулаєвої, І. Філіппової, що головна вимога до іграшки – максимально сприяти розгортанню тих типів діяльності, у яких найбільш ефективно відбувається формування та розвиток новоутворень кожного вікового періоду, тобто здійснюється розв'язання завдань розвитку дитини [12].

Особливості іграшки як предмета культури має важливе значення як для розвитку психічних функцій та пізнавальних процесів, так і для становлення особистості дитини. Іграшка як засіб виховання має стимулювати позитивні соціальні дії та викликати гуманні почуття.

Останнім часом представники педагогічної спільноти, психологи та батьки дітей обговорюють питання існування на вітчизняному ринку дитячих товарів великої кількості іграшок, що становлять загрозу для фізичного, психоемоційного та духовного здоров'я дітей, розвитку інтелектуальних і творчих здібностей малюків. Так, у різні роки в пресі, у новинах повідомляли такі факти: 20–50% дитячих іграшок зарубіжного виробництва є небезпечними для дітей; на ринку присутні іграшки невідомого походження; під час перевірок у великих супермаркетах не мали належних документів від 50 до 80% іграшок [8; 9].

Сьогодні проблема негативного впливу неякісних іграшок на розвиток дитини привертає увагу людей різних професій і спеціальностей. Лікарі-алергологи, лікарі санітарно-епідеміологічної служби, співробітники митниці характеризують небезпечні для дітей іграшки в межах своєї фахової компетентності.

Першу класифікацію, в основі якої використано принцип негативного впливу іграшки на дитину, розробила В. Малахієва-Мірович у 1912 р. [5]. Відповідно до цього принципу вона виокремила такі категорії іграшок:

– «мертві» іграшки, до яких належать такі, що дуже схожі на реальні предмети, які дитина бачить у житті. Ці іграшки гальмують розвиток творчої уяви та фантазії дитини;

– «безглузді» іграшки, до яких належать іграшки з потворними обличчями, страшні карнавальні маски, що викликають у дитини страх і тривогу;

– «сумні» іграшки, до яких належать нерухомі фарфорові фігурки людей і тварин, механічні іграшки, які можна тільки розглядати, але їх не можна торкатися, тому що вони можуть поламатися;

– «вульгарні» іграшки, що являють собою потворні, страшні та вульгарні копії людей і тварин;

– «аморальні» іграшки, які провокують руйнування, агресію та насилля. До останньої категорії педагог віднесла військові іграшки.

У педагогічній думці ХХ ст. є інша точка зору щодо значення військової іграшки для розвитку дитини, зокрема відомий американський учений Г. Лендрет розглядає психотерапевтичні функції іграшкової зброї [11].

Відомий зарубіжний науковець В. Абраменкова започаткувала термін «антиіграшка» [10]. На думку фахівця, антиіграшка від розвивальної іграшки відрізняється тим, що головною в ній є ідея володіння, а не пізнання світу; її зовнішня привабливість стає важливішою від творчого розвивального ігрового застосування. Антиіграшка нав'язує дитині засоби її застосування, не залишаючи місця для вигадкування сюжету гри, а отже, не сприяє розвитку творчої уяви та фантазії. Антиіграшка – це специфічний засіб інформації, що пропагує антицінності. Вона становить небезпеку для життя та здоров'я дітей, негативно впливає на їхній фізичний, психічний, моральний і духовний розвиток. Антиіграшки орієнтують дітей не на позитивні цінності культури й духовні зразки, а провокують прояви агресії, ненависті, корисливості. Антиіграшка зумовлює викривлення системи цінностей. В. Абраменкова аналізує чималу кількість дитячих іграшок, акцентуючи увагу на негативному впливі серійних іграшок на розвиток дитини.

Вивчення класифікацій дитячих іграшок продемонструвало, що в основу більшості класифікацій покладено розвивальні аспекти іграшок, їх позитивний вплив на формування особистості дитини.

А як бути з іграшками, які мають виробничий брак, проте потрапляють на споживчий ринок, а звідти – до дітей; з агресивними та потворними іграшками тощо? На нашу думку, потрібна класифікація іграшок, які не сприяють розвитку дітей. Це допоможе вихователям дошкільних навчальних закладів і батькам дітей орієнтуватися в якості іграшок, уникати придбання таких, що не будуть корисними для дітей.

Професійний інтерес до якості дитячих іграшок був зумовлений особливостями викладацької діяльності на курсах підвищення кваліфікації вихователів дошкільних навчальних закладів. Для унаочнення змісту навчальних занять терміново були потрібні дитячі м'яконабивні іграшки, придбати які виявилось не так просто: рожеві зайці,



сумні сині слони та крокодили, червоні їжаки аж ніяк не були схожі на справжніх звіряток (а саме такі іграшки й були потрібні). Синього крокодила, зелену черепаху без панцира, рожеве мишеня, що схоже на зайченя, придбали вже зовсім з іншою метою. Поступово таких іграшок із знаком запитання («іграшок-?») ставало все більше. Сьогодні наша колекція налічує понад 200 «іграшок-?». Серед них було виокремлено декілька різновидів.

Роз'яснимо нашу точку зору на «іграшку-?». У дитинстві багато в кого найулюбленішою була книжка «Крокодил Гена та його друзі» Едуарда Успенського, а улюбленим героєм та іграшкою був Чебурашка. У передмові казкової повісті письменник, звертаючись до дітей, так описує Чебурашку:

*«Мабуть, у кожного з вас, хлоп'ята, є своя улюблена іграшка. А може, навіть дві або п'ять.*

*У мене, наприклад, коли я був маленьким, було три улюблені іграшки: великий гумовий крокодил на ім'я Гена, маленька пластмасова лялька Галя та незграбне плюшеве звірятко, яке мало дивну назву – Чебурашка.*

*Чебурашку зробили на іграшковій фабриці, але зробили так погано, що неможливо було сказати, хто ж він такий: заєць, собака, кішка або взагалі австралійський кенгуру? Очі у нього були великі та жовті, як у сича, голова кругла, заяча, а хвіст короткий та пухнастий, який буває в маленьких ведмежат.*

*Мої батьки стверджували, що Чебурашка – невідомий науці звір, який мешкає в спекотних тропічних лісах».*

Виявляється, іграшка Чебурашка має купу технічних недоліків. Але очі – великі та жовті (а в мультфільмі ще й добрі!), а не одне велике око (як у деяких сучасних іграшок!). Заяча кругла голова... Але зайчики такі милі. Короткий та пухнастий хвіст, який буває в маленьких ведмежат... Справжні ведмежата такі кумедні, іграшкові ведмедики є найулюбленішими іграшками в багатьох дівчаток і хлопчиків. Великі вуха, як у слоненяти... Маленькі слоненята такі беззахисні й довірливі, їм обов'язково потрібен хтось великий і сильний, хто буде їх захищати.

Отже, Едуард Успенський поєднав у образі Чебурашки риси зовнішності та характеру трьох добрих і симпатичних живих істот. Завдяки цьому Чебурашка також є добрим, розсудливим, милим, скромним. Він – справжній друг для всіх, хто його знає. Чебурашка з'явився на світ завдяки творчості й таланту відомого дитячого письменника Едуарда Успенського.

Чебурашка-іграшка приємний на дотик, маленький. Він може бути учасником багатьох дитячих ігор, у яких сприятиме розвитку творчої уяви, емоційної сфери, комунікативних здібностей дітей. З цією іграшкою хочеться розмовляти, за нею хочеться доглядати, її хочеться виховувати. На нашу думку, літературний персонаж та іграшка Чебурашка відповідають усім наведеним у фаховій літературі педагогічним вимогам до дитячих іграшок.

Серед «іграшок-?» зовсім інші предмети: є іграшки, небезпечні для фізичного здоров'я дітей, є іграшки, що не сприяють інтелектуальному, психоемоційному та творчому розвитку. І причина цього – не креативність виробників, а виробничий брак, спроби виробників іграшок заощадити на якості сировини та кількості деталей, недобросовісність людей, які безпосередньо виробляють іграшки. Як правило, більшість цих іграшок має контрафактне або невідоме походження.

Пропонуємо для позначення неякісних іграшок («іграшок-?») уживати слово «іграшки-провокатори» (провокація – навмисні дії проти окремих осіб, організації, держав тощо з метою штовхнути їх на згубні для них учинки [1]). **Іграшки-провокатори** перекручують уявлення дітей про навколишній світ, спонукаючи їх демонструвати жорстокість або агресію, не навчають співчувати, усміхатися, розмірковувати. Більшість **іграшок-провокаторів** має контрафактне або невідоме походження.

Розглянемо іграшки-провокатори, які не сприяють емоційному й інтелектуальному розвитку дитини дошкільного віку.

Гра дітей дошкільного віку насичена найрізнішими емоціями. Про існування емоційного плану гри зазначали психологи Д. Ельконін, О. Леонт'єв, С. Новосьолова, О. Запорожець та інші. Вони підкреслювали, що одним із провідних значень гри є сприяння виникненню різноманітних переживань, значущих для дитини. На думку фахівців, взаємозв'язок між грою та емоціями дітей виявляється у двох планах: становлення та розвиток ігрової діяльності впливає на виникнення та розвиток емоцій. І навпаки: емоції, що вже сформувалися в дитини, впливають на розвиток ігор певного плану [4; 6; 7; 13].

Чи матиме **іграшка-провокатор** негативний вплив на емоційний та інтелектуальний розвиток дошкільника, чи її регресивні якості залишаться для дитини непомітними, пройдуть повз неї, залежить від декількох умов.

По-перше, це залежить від соціальних умов життя дитини в сім'ї, змісту взаємин



батьків із дитиною, педагогічної освіченості та креативності дорослих:

– якщо батьки спроможні придбати своїй дитині багато іграшок, серед яких більшість розвивальні, то випадкова поява іграшки-провокатора в компанії якісних іграшок не матиме негативних наслідків для розвитку дитини;

– якщо батьки виховання своєї дитини «доручили» телевізору та/або комп'ютеру і дитина дивиться передачі та грає в комп'ютерні ігри без контролю з боку дорослих, то іграшки-провокатори посилять негативний вплив небажаного медійного контенту на дитину;

– якщо в дитини більшість іграшок – це іграшки-провокатори, то їхня руйнівна дія посилюється, вони перетворюються на тренажери для закріплення бійок і сварок, проявів негативних емоцій;

– якщо батьки не знаходять часу для спілкування з дитиною, не пояснюють їй правила взаємин між рідними людьми та в колективі ровесників, не читають дитині добрі книжки, то це також розчищає поле для гальмування розвитку дитини засобами іграшок-провокаторів;

– якщо батьки креативні, зможуть творчо обіграти появу дивовижної іграшки, то вона сприятиме вихованню доброти, милосердя, толерантності (тому що її можна пожаліти, про неї можна вигадати казкову історію).

По-друге, говорячи про функції іграшки, необхідно враховувати вік дітей, тому що одна й та сама іграшка, яка не буде здійснювати аніякого негативного впливу на емоційний та інтелектуальний розвиток дітей шести й більше років, може виявитися регресивною для дітей віком 1–6 років.

Пропонуємо класифікацію іграшок, які не сприяють емоційному, пізнавальному й інтелектуальному розвитку дитини.

**1. Іграшки з несиметричним розташуванням деталей на голові (тулубі).** Ця категорія іграшок характеризується несиметричним розташуванням деталей на лівій та правій частинах обличчя (мордочки, голови, тулуба). Наприклад, деталь іграшки «око» на лівому боці обличчя може бути розташована вище/нижче від ока праворуч.

**2. Іграшки, у яких не вистачає деталей.** Під час виробництва таких іграшок «майстри» намагалися заощаджувати на кількості деталей. Тому в іграшці може не вистачати хвостика чи ока. Також до них належать іграшки, у яких на обличчі (мордочці) замість двох деталей для двох очей одна велика деталь (одне велике око). Мабуть, виробники сподівалися, що з таким оком іграшка матиме кумедний вигляд.

Можна також знайти образні іграшки-звірятка, у яких відсутні хвостики.

**3. Іграшки, у яких розмір деталей не можна пояснити творчим підходом людей,** які їх виробляють. Під час виробництва цих іграшок намагалися заощадити на розмірі деталей, тому для багатьох із них характерні занадто маленькі лапки. Такі іграшки не є контактними. Їх не можна тримати за лапку, разом із ними не можна виконувати рухи – закривати лапками очі, чесати черево, обніматися.

**4. Іграшки, у яких бракує наповнювача.** Під час виробництва цих іграшок «майстри» дуже поспішали й нерівномірно наповнювали іграшки синтепоном або іншим наповнювачем (для м'яконабивних іграшок). Тому, наприклад, ліва щока в іграшки може бути меншою за розміром від правої та навпаки.

**5. Іграшки, зовнішній вигляд яких зовсім не відповідає дійсності.** І такий зовнішній вигляд аніяк не можна пояснити креативністю майстрів, що їх виробляють. У цих іграшок розташування деталей обличчя (мордочки) може не відповідати дійсності. Наприклад, ніс розташований вище від очей, зуби вище від рота. Серед таких іграшок можна побачити іграшку «каченя», у якої чотири собачі лапи, та інші чудернацькі іграшки. Можна зустріти черепаху без панцира.

**5. «Сердиті іграшки» та «іграшки без емоцій».** У деяких із таких іграшок очі розташовано або занадто близько одне до одного, і тому вираз обличчя (мордочки) занадто суворий і сердитий, або, навпаки, очі в іграшок розташовано занадто далеко одне від одного, від чого обличчя (мордочки) не виражають аніяких емоцій.

**6. Іграшки, що спонукають дітей до проявів агресії жорстокості.** Ці іграшки провокують демонстрацію дітьми агресії та жорстокості. До них належать іграшки зі злим або агресивним виразом обличчя (мордочки), із закривавленими пазурами, занадто довгими пазурами, з великою кількістю зброї в руках (лапах).

**7. Іграшки-одноденки.** До цих іграшок належать іграшки, які дуже швидко ламаються, і тому їхнє «іграшкове життя» триває всього один день. Такі іграшки не встигають викликати в дитини інтересу, прив'язаності, любові та бажання піклуватися про них. Вони лише призводять до виховання байдужості та безвідповідальності.

**Висновки.** Отже, дитячі іграшки можливо класифікувати не тільки за їхніми розвивальними функціями, а й за особливостями негативного впливу на формування особистості дитини дошкільного віку. Обі-



знаність педагогів, які працюють із дітьми дошкільного віку, і батьків дошкільнят із різновидами іграшок-провокацій попередить потрапляння іграшок сумнівної якості до дитини. На курсах підвищення кваліфікації в Харківській академії неперервної освіти вихователів дошкільних навчальних закладів знайомлять з різновидами неякісних іграшок, навчають проводити елементарну психолого-педагогічну експертизу цих іграшок. Ці професійні знання й навички стануть педагогам у нагоді під час облаштування ігрових приміщень, здійсненні просвітницької роботи з батьками вихованців.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел.]. — К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. — 1440 с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62–76.
3. Гриньова О.М. Ідеї Ф. Фребеля в практиці роботи груп короткочасного перебування з активізації інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку / О.М. Гриньова, О.П. Коротинська // Молодий вчений. — 2014. — № 3 (6). — С. 87–90.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды : в 2 т. — Т. I. Психическое развитие ребёнка / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. — М. : Педагогика, 1986. — 320 с.
5. Игрушка. Ее история и значение : сборник статей под редакцией Н.Д. Бартрам : с 5 рис. в красках на отдельных листах и с 114 рисунками в тексте / В. Боруцкий, С. Глаголь, В. Харузина, В. Малахова-Мирович и Н. Бартрам. — М. : Издание Т-ва И. Д. Сытина, 1912. — 246 с. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://tehne.com/event/arhivsyachina/arhiv-igrushka-ee-istoriya-i-znachenie-1912-1922>.
6. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Проблемы развития психики. — М. : Изд-во МГУ, 1981. — С. 481–508.
7. Новоселова С.Л. Педагогические требования и возрастная адресованность игрушек: методические рекомендации / С.Л. Новоселова. — М., 1987. — 54 с.
8. Передрий О.І. Особливості проведення експертизи якості дитячих іграшок / О.І. Передрий // Товарознавчий вісник ЛНТУ. — 2011. — № 4. — С. 167.
9. Передрий О.І. Особливості експертизи розвиваючих іграшок для дітей Актуальні проблеми товарознавства, торговельного підприємництва та захисту прав споживачів: міжнарод.наук.-практ. Інтернет-конф. (Київ, 13 берез. 2014 р.) : тези доп. / відп. ред. В.А. Осика. — К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. — 197 с.
10. Абраменкова В. Во что играют наши дети / В. Абраменкова. — М. : Лепта Книга, 2010. — 415 с.
11. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г.Л. Лэндрет. — пер. с англ. / предисл. А.Я. Варга. — М. : Международная педагогическая академия, 1994. — 368 с.
12. Смирнова Е.О. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек / Е.О. Смирнова, Н.Г. Салмина, Е.А. Абдулаева, И.В. Филиппова, Е.Г. Шеина // Вопросы психологии. — 2008. — № 1. — С. 16–25.
13. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. — 2-е изд. — М. : Гуманит. центр ВЛАДОС, 1999. — 360 с.





УДК 37(477)«1917/1932»(043.3)

## КУЛЬТУРОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОЛЕТКУЛЬТУ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКОГО РУХУ 20-Х РР. ХХ СТ.

Кравченко О.О., к. пед. н.,  
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті розкрито зміст і форми культуротворчої діяльності Пролеткульту в умовах освітньо-просвітницького руху 20-х рр. ХХ ст. Встановлено, що якщо освітньо-просвітницький напрям Пролеткульту був зорієнтований на оволодіння знаннями та на досягнення досвіду попередніх поколінь, то культуротворчий – на пошук нових шляхів і методів самодіяльної творчої діяльності для людей колективної праці – робітників. Основними формами такої роботи обрали студійну роботу за чотирьома напрямками: літературний, театральний, музичний, образотворче мистецтво.

**Ключові слова:** культура, творчість, Пролеткульт, література, театр, музика, образотворче мистецтво.

В статье раскрыты содержание и формы культуротворческой деятельности Пролеткульту в условиях образовательно-просветительского движения 20-х гг. ХХ в. Если образовательно-просветительское направление Пролеткульту было ориентировано на овладение знаниями и на постижение опыта предыдущих поколений, то культуротворческое – на поиск новых путей и методов самодеятельной творческой деятельности для людей коллективного труда – рабочих. Основными формами такой работы выбрали студийную работу по четырем направлениям: литературное, театральное, музыкальное, изобразительное искусство.

**Ключевые слова:** культура, творчество, Пролеткульт, литература, театр, музыка, изобразительное искусство.

Kravchenko O.O. CULTURE PROLETCULT ACTIVITY IN TERM OF EDUCATION AND EDUCATIONAL MOVEMENT OF THE 20-S XX CENTURY

The article deals with the content and form of culture-creative Proletcult in terms of education and educational movement of the 20's. XX century. Established that if education and educational direction Proletcult was focused on mastering the knowledge and comprehension on the experience of previous generations, the culture – searching new ways and methods of amateur creative activity for people of teamwork – workers. The main forms of such a chosen studio work on four areas: literature, theater, music, fine arts.

**Key words:** culture, creativity, Proletcult, literature, theater, music, art.

### Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.

Сучасні процеси реформування системи освіти потребують ґрунтовного вивчення досвіду трансформаційних процесів попередніх епох задля виявлення і врахування позитивних тенденцій та неповторення негативних наслідків, теоретичного обґрунтування стратегічних орієнтирів на основі розробки методологічних засад освітньої галузі. Водночас вирішення цих завдань є базовою основою існування та розвитку національної культури. Саме культуроцентричний характер є визначальним у соціальному, політичному та економічному положенні країни. У цьому контексті система освіти є одним із соціальних інститутів вироблення культури, а культура є своєрідним механізмом трансляції соціального досвіду та, відповідно, має педагогічний складник. Тому набувають актуальності дослідження, спрямовані на вирішення нагальних проблем у сучасній культурній ситуації, серед

яких відповідність системи освіти новим суспільним перетворенням, новій соціокультурній ситуації.

Серед недосліджених феноменів культурної та освітньої історії залишається діяльність Пролеткульту (1917–1932 рр.) – освітньо-просвітницької та культуротворчої організації, яка амбітно в умовах тоталітарного ідеологічного режиму робила заявку на автономність і незалежність, вперше поряд із політичними та економічними питаннями державотворення заявила про роль культурного розвитку як умови формування соціального капіталу країни, задля чого теоретиками Пролеткульту обґрунтовувалися відповідні організаційно-педагогічні умови для виявлення та розвитку творчого потенціалу населення (пролетаріату) у різних галузях мистецтва (література, музика, театр, образотворче мистецтво) і науки, методичне та практичне забезпечення освітньо-просвітницької роботи в пролеткультівських установах (пролетарські університети, робітничі клу-



би, дитячі пролеткульту, театри, студії, бібліотеки, гуртки тощо).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В українській історіографії відсутні наукові праці з вивчення культурно-просвітницької та творчої діяльності Пролеткульту, які б ідеологічно незаангажовано та з нових методологічних підходів висвітлили «невідомий пласт» культурного життя України 20-х рр. ХХ ст.

До історії вивчення діяльності Пролеткульту як педагогічного явища вперше звернулася акад. О. Сухомлинська, за авторством якої в «Енциклопедії освіти» (2009) вміщена стаття про діяльність цієї організації [5, с. 719].

Крім того, досліджуючи феномен «радянська педагогіка», О. Сухомлинська вперше у вітчизняній історико-педагогічній науці акцентувала увагу на тому, що незаповненою нішею залишається освітньо-просвітницька діяльність Пролеткульту: «Пролеткульт однозначно негативно оцінювався радянською історіографічною наукою, і сьогодні він залишається об'єктивно неоціненим. Історико-педагогічна наука взагалі не надавала й не надає уваги цьому непересічному явищу в історії розвитку радянської школи. Ідеологія Пролеткульту здійснила великий вплив на радянську шкільну естетику, розбудову всього шкільного життя. Не називаючись пролеткультівською, вона ввійшла в позакласну й позашкільну роботу, в клуби, будинки культури, театральні студії як основа нової ідеології, нового світовідчуття. Пролеткультівська естетика і нині залишається в шкільній культурі (стінгазета, графіки, гімнастика (піраміди), новий театр, хода містом (селом) на свята тощо) [13].

**Мета статті** – висвітлити форми культуротворчої діяльності Пролеткульту в умовах освітньо-просвітницького руху 20-х рр. ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Творчість, інновації, креативність є базовою основою існування і розвитку національної культури. Культуроцентричний характер є визначальним у соціальному, політичному та економічному положенні країни. Саме творчість є ключовою формою активності людини.

Якщо освітньо-просвітницький напрям Пролеткульту був зорієнтований на оволодіння знаннями та на досягнення досвіду попередніх поколінь, то культуротворчий – на пошук нових шляхів і методів самодіяльної творчої діяльності для людей колективної праці – робітників. Недарма лозунгом Пролеткультівських студій був: «Пролетарій, відпочинок твій – творча праця!».

Основними формами такої роботи обрали студійну роботу за чотирма напрямками:

літературний, театральний, музичний, образотворче мистецтво. Роботу кожного з напрямів скеровував відповідний відділ ЦК Пролеткульту.

Літературні студії. Робота в літературних студіях спрямовувалася на практичне застосування теоретичних знань, а також розвиток організаційних здібностей для практичного та цілеспрямованого користування мовою у повсякденному житті. Тобто теоретична й практична робота були взаємопов'язані.

Напрями роботи: навчальна робота, виготовлення матеріалів для літературних вечорів, видання стінгазети, збірника, налагодження зв'язків з періодичними виданнями.

Студія в межах діяльності робітничого клубу була окремою його ланкою, своєрідною лабораторією, де «в особливій, частково штучній обстановці здійснюються дослідження над пошуками нових культурних завоювань» [6, с. 19]. Кількісно студії, як правило, нараховували близько 20–30 учасників.

У методичних рекомендаціях до проведення студійної роботи висловлювалася рекомендація перед першим заняттям провести опитування учасників, що дасть можливість визначити їхній рівень, інтереси та відповідно до спостережень пристосувати загальну програму до особливостей гуртка й укласти план роботи. Також методичні видання містили: публікації з аналізом і характеристикою основних методів, теоретичних підходів стосовно проведення роботи у літературних гуртках; орієнтовні плани роботи та навчальні програми; бібліографічні покажчики для інструкторів.

Програма навчання у літературній студії передбачала: 1) кореспонденцію в газетах і журналах; 2) створення і випуск студійцями власних газет і журналів; 3) спільну роботу з театральними і музичними студіями, написання для них п'єс, сценаріїв, матеріалів для «живих газет» та ін.

Водночас робота літературних студій у робітничих клубах визначалася: а) практичною роботою над словом (написання тез доповідей; замітка в стінгазету; фельєтон; словесне оформлення лозунгу; чистівки та багато ін.); б) вивченням художньої літератури; в) проведенням масових форм літературної роботи [15, с. 47].

Згодом, після накопичення певного досвіду, робота у літературних студіях реалізувалася за трьома напрямками: 1) кореспонденція у газетах і журналах; 2) створення та випуск своїх газет і журналів, починаючи з усних газет і живих журналів тощо; 3) спільна робота з ТЕО-студіями чи клу-



бами з розроблення сценаріїв; 4) розробка плакатних текстів, стінгазет, текстів для ілюстрацій та ін. [9, с. 161].

Важливе завдання студії – двосторонній зв'язок письменників і читачів. З цією метою влаштовувалися бесіди, під час яких публіка ознайомлювалася з творами пролетарських письменників й одночасно обговорювала їх. У такий спосіб і читачі долучалися до художньої критики, і письменники відчували життя колективу.

Літературна студія об'єднала навколо себе робітничих кореспондентів, поетів, белетристів, драматургів. Надавала для друку інформацію про життя клубу, підприємств окремого району, висвітлювала побутові сторони місцевого життя. Разом із ТОО створювали інсценівки, пісні, декламаційні номери, готували і проводили літературні вечори у клубі, організували стінну газету і обслуговували її, надавали тексти для постановки судів, працювали над живою газетою. Залучали студію образотворчого мистецтва до ілюстративної роботи в газеті [11, с. 29].

Традиційними формами роботи літературної студії були також тематичні вечори, вечори імпровізацій, які давали можливість застосовувати новий метод роботи – «на людях», за участю інших, за товариської співпраці слухачів і співавторів. Саме в такій студії міг бути написаний якийсь колективний твір, позначений ознаками внутрішньої єдності і художньої цінності [7, с. 26].

До літературної діяльності Пролеткульту можна віднести не лише студійну роботу, а й проведення конференцій та з'їздів письменників, де вишукувалися методологічні підходи створення пролетарської поезії.

Саме Пролеткульт першим пішов назустріч стихійній появі пролетарських письменників у плані методичної, навчальної, організаційної роботи. З цією метою створювалися літературні студії, гуртки, клуби, де проводилася освітня робота, у процесі якої навчали літературної діяльності, а також організувалися періодичні видання, збірники, альманахи, на сторінках яких після відповідного редагування друкувалися твори початківців, збагачуючи вітчизняну культуру новими формами, образами, темами.

Літературні студії стали першими осередками, де робітники, письменники-початківці засвоювали основи літературної грамоти, одержували кваліфіковану допомогу, вислуховували кваліфіковані поради.

За підрахунками російського дослідника В. Горбунова, у період з 1918 по 1923 р. виходило 34 назви пролеткультівських журналів (всього 162 номери). У 1918 р. було

видано 9 (23 номери), у 1919 – 23 (74), у 1920 – 8 (29), у 1921 – 4 (21), у 1922 – 4 (13), у 1923 – 1 журнал (2 номери). На жаль, більшість пролеткультівських видань було короткочасними. Так, 14 із 34 журналів припинили своє існування після першого ж номера, а більша частина – після другого [3, с. 125].

Найзначнішим виданням Пролеткульту був теоретичний журнал «Пролетарская культура» (1918–1921, № 1–21). Тут друкувалися статті із загальних проблем пролетарської культури з питань, що стосувалися нових театру і літератури, були виокремлені критико-бібліографічний відділ і відділ «Хроника Пролеткульту», що вміщували відомості про роботу пролеткультівських організацій, друкувалися офіційні матеріали Пролеткульту. Офіційним журналом українського Пролеткульту був орган «Зори грядущего» (1921 – 1922), що виходив у Харкові. Достеменно відомо, що власні періодичні видання мали: Одеський пролеткульт – «Пролетарская культура»; Миколаївський – «Творчество труда», Єкатеринославський (Дніпропетровський) – «Пролетарское творчество» та ін.

Підсумовуючи, можемо виокремити основні методи та форми роботи літературних студій:

– *метод «живого слова»*; форми роботи: усна газета, суди, літературні виступи;

– *метод письмових завдань*; форми роботи: написання заяви, рецензії, наказу адміністративного, виробничого і організаційного характеру, реклами підприємства, написання твору з конкретним завданням, написання агітвіршів на задану тему із завданнями;

– *метод друкованого слова*; форми роботи: виготовлення стінгазет, статті до газет, віршів, кореспонденцій тощо;

– *метод активного залучення до масових дійств*; форми роботи: виступи, вечори, творчі звіти, зустрічі, екскурсії, колективне обговорення нових творів.

Театральні студії. Завдання студій були не лише підготовчо-педагогічними. Студії – це лабораторії творчих пошуків, у яких були проведені перші досліди зі створення пролетарського театру. У них випробовували нові методи постановок, новий репертуар, нові прийоми роботи. Водночас все це повинно було реалізовувати таке завдання, як активний політичний вплив на пролетарські маси.

Діяльність театральних студій Пролеткульту передбачала їх тісну співпрацю з іншими студіями – літературною, музичною та ін., з метою створення драматичних творів, критичного аналізу, розробки музичного супроводу тощо.



Основними формами роботи театральних студій, крім спектаклів, поставали живі газети, інсценовані суди, інсценовані вечори-доповіді, агітвистави, агітдиспути, агіт-дискусії та ін.

У робочому театрі ідеологами Пролеткульту активно підтримувався принцип колективної творчості, основні положення якого були сформульовані у праці П. Керженцева «Творчий театр», що витримала п'ять видань. Театр був демократичний, у написанні сценарію п'єси кожний міг стати співавтором, висловлювати свої побажання та зауваження.

У такий спосіб через драматичні студії Пролеткульту передбачалося сформувати істинно пролетарський театр, який еволюціонує сцену та створить нове театральне мистецтво, що відповідатиме епосі соціалістичних перетворень і духу соціалістичного суспільства.

Цікавою, цілком інноваційною поставала ідея масового залучення робітників до активної творчої діяльності, коли учасниками дійства ставали глядачі, залучалися до дійства, беручи участь у масових сценах. Масові театральні дійства, перше з яких відбулося у травні 1919 р. в Петрограді, набували популярності. Вони були насичені віршами, хороваю декламацією, революційними піснями тощо. Згодом їх стали проводити із залученням усіх самодіяльних гуртків міста, а також представників військових частин. На дійства запрошували оркестри, влаштовували шумові ефекти, піротехнічні засоби. Театральними майданчиками ставали великі території, як правило, міські квартали і цілі райони.

Найбільш дивовижним видовищем був «Штурм Зимового палацу», поставлений у 1920 р. до третьої річниці жовтневих революційних подій. «Сотні і тисячі людей рухалися, співали, йшли в атаку, скакали на конях, застрибували на машини, неслися, зупинялися, освітлювалися військовими прожекторами під звуки декількох оркестрів, гул сирен», – писала в ті дні газета «Известия» [10, с. 86].

Демонстрація більше, ніж мітинг, виражала естетику революційного побуту. Ця форма спілкування надзвичайно відповідала тодішнім світовідчуттям людей, духу часу, ритму усього життя. Вона була сповнена революційним пафосом і допомагала відчувати поступ історії конкретно та зримо, як живий процес. Мітинги та паради як форми тодішнього публічно-цивільного побуту синтезували в собі захоплення безмежною волею, готовність до самопожертви, радість перемоги, стихію почуттів і розкутої уяви. Мітинги та паради виконували функ-

цію залучення мас до безпосередньої участі в будівництві нового суспільства, його побуту і культури.

Агітаційний і водночас виховний вплив подібних масових сцен був надзвичайно високим. У середовищі учасників і глядачів подібних дійств межа стиралася, у всіх учасників піднімався емоційний тонус, вони проймалися духом революційної урочистості й перемоги соціалізму. Надалі ці прийоми знайшли активне впровадження в демонстраціях радянського часу.

Загалом велику симпатію у революційних глядачів викликали концерти-мітинги, що влаштовувалися у парках і на площах, в театрах і на вулицях, у скверах. Так, у Києві на Софійському майдані були розіграні інсценівки «Звільнення праці» і «Здобуття Бастилії», в Умані першотравнева інсценівка присвячувалася подіям першої російської революції 1905 року та ін. [12, с. 21].

*Музичні студії.* У Декларації, ухваленій пленумом Всеросійського ЦК Пролеткульту 19 грудня 1920 р., конкретизувалися завдання музичних студій, а саме: розвиток хорового співу; посилення революційного репертуару перекладанням на музику творів пролетарських поетів; розвиток дослідів вільної персональної, групової і колективної композиції з обов'язковим нотним записом цих дослідів, тісний зв'язок з літературною студією по лінії колективно-хорової декламації [4, с. 53–59].

Таким чином, пролеткультівські музичні студії змогли залучити до музичної культури широкі верстви населення, підготувати кадри майбутніх інструкторів музичних студій. До того ж в пролеткультівських студіях йшла велика робота з виявлення і підтримки початківців-аматорів, пролетарських виконавців і композиторів.

При Пролеткульту створювалися симфонічні оркестри, оркестри духових і народних інструментів, хорові колективи. Усі ці творчі колективи вели активну концертну діяльність, виступаючи перед населенням не тільки своїх міст, а й найближчих районів. Звичайно брався до уваги той факт, що більшість робітників зайняті на виробництві, тому не мають багато часу для оволодіння тим чи іншим інструментом. Тому в основному були близькі до народу оркестри народних інструментів, а їх учасники мали певні навички, тому не потребували багато часу для репетицій.

Крім концертної та лекційної роботи, музичні студії Пролеткульту обслуговували постановки театральних пролеткультівських студій, різні революційні свята, мітинги, суботники та інші масові дійства [11, с. 29–30].



Клуби влаштовували масові музичні виступи, огляди і змагання колективів художньої самодіяльності, організовували навчання їх учасників.

Залученню по можливості якнайширших мас до культурно-освітньої роботи, за задумом пролеткультівців, мало сприяти проведення тематичних лекцій, влаштування концертів, активна участь у народних хорах та оркестрах. Це забезпечувало розвиток естетичної культури та музичної освіти робітників. Крім того, залучення широких мас до хорів та оркестрів забезпечувало розвиток свідомого ставлення до музики, виявлення прихованих музичних талантів, реалізацію музичних здібностей.

Пролеткульти змогли збагатити музичну культуру новими формами, серед яких: *студійна програма оволодіння музичною грамотою* (лекції, бесіди, практичні заняття); *масові форми* (хори, оркестри, ансамблі тощо); *творчість у створенні музики* (активна концертна діяльність, музичні виступи, огляди і змагання колективів художньої самодіяльності, організація навчання учасників, виставки, участь у відзначенні ювілеїв відомих письменників і композиторів); *репертуарно-видавнича діяльність* (формування репертуару для колективів, обслуговування постановки театральних пролеткультівських студій, різних революційних свят, мітингів, суботників та інших масових дійств).

Разом із тим у діяльності клубних музичних гуртків були недоліки, з-поміж яких критики виділяли захоплення обслуговуванням революційних свят, недостатню увагу до музичної просвіти та грамотності, пасивність деяких культпрацівників, безсистемність у роботі ряду студій та відсутність її планування.

*Студії образотворчого мистецтва.* У Декларації, ухваленій пленумом Всеросійського ЦК Пролеткульту 19 грудня 1920 р., вказувалося на необхідність посилення тісного зв'язку студій образотворчих мистецтв із працею. Творчі студії повинні бути створені як при клубах, так і при фабриках, а серед завдань їх роботи повинні бути: розробка мотивів-малюнків для облаштування громадських будівель, пролетарських приміщень як внутрішніх справ, так і архітектури; розробка мотивів-малюнків для впровадження у текстильну галузь; участь у постановці свят праці (жовтень, 1 Травня та ін.); декорування театральних будівель, розробка ескізів декорацій театральних постановок; художнє виконання лозунгів, розробка ескізів плакатів і транспарантів. До того ж підтримання постійного зв'язку і співпраця з театральною і літе-

ратурною студіями [4, с. 55]. Образотворче мистецтво, живопис володіє надзвичайною здатністю відобразити за допомогою фарб факти і явища навколишньої дійсності, за допомогою кольору виражає сутність предметів, їх естетичну цінність, спонукає людей виявляти своє ставлення до зображених фактів і подій. В епоху революційних переворотів живопис набув особливого значення завдяки змістовому наповненню творів, часто не дуже зрілим, оскільки виконували їх початківці-аматори.

Загалом учасникам образотворчих студій необхідно було брати активну участь в художньому оформленні усіх державних свят: їх залучали до декорування громадських будівель, клубів, театральних залів, виготовлення плакатів, лозунгів згідно із заданою тематикою. Цілі виробничі майстерні працювали над плакатом, вівіскою, афішею, ілюстрацією, обкладинкою; вони декорували та прикрашали клуби, приміщення, де відбувалися конференції, з'їзди. Подекуди вже використовувалися і фото. Їм належало підтримувати зв'язок з періодичними та неперіодичними виданнями. Вагома частина часу виділялася на лабораторно-навчальну роботу, яка полягала в удосконаленні техніки студійців, підвищенні їх ідеологічного рівня. Крім того, проводилися семінари, у ході яких здійснювалася підготовка керівників гуртків. Працювала дворічна майстерня образотворчого мистецтва, з учасників якої виділяли дві групи – виробничників і тих, кому доручали вести навчання в образотворчих гуртках при клубах [8, с. 401–403].

Дослідження дало змогу з'ясувати, що основними формами роботи образотворчих студій були такі: створення робіт різних видів із наступною демонстрацією їх на виставках (декілька разів на рік), виготовлення ескізів декорацій до театральних вистав, оформлення різноманітних свят (міські свята, партійні та виробничі з'їзди), художнє оформлення міських будівель, а також створення лозунгів, плакатів, афіш, емблем. Тематика визначалася загальною метою і була в основному партійно-виробничою [1, с. 97].

Як бачимо, в студіях образотворчого мистецтва робота була переважно ідеологічно спрямованою. Діяльність студійців мала переважно практичний характер та не була спрямована на розвиток творчої фантазії, освоєння принципів композиції, розвитку мальовничого бачення світу, інтелекту. Тим самим постійно на заваді стояло складне фінансове становище: «Організована посеред навчального року (1927, – прим. О. К.) виробнича майстерня обра-



зотворчого мистецтва із цілого ряду виконаних робіт показала нам, скільки можна було б досягнути у цій сфері за наявності в Пролеткульту необхідних засобів для нормальної роботи» [14].

**Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** У підсумку культуротворчої роботи, її інноваційних для свого часу форм роботи Пролеткульт із його масовістю з небаченою до цього енергією починав формувати нову людину – нову особистість, яка відповідала б реаліям великої епохи. Саме Пролеткульту і спільними з ним новим формам масового мистецтва та просвіти ми зобов'язані появі в радянській культурі всесвітньо відомих композиторів, письменників, поетів, режисерів.

Однак проведене дослідження не претендує на висвітлення всіх аспектів проблеми освітньо-просвітницької і культуротворчої діяльності Пролеткульту в Україні (1917–1932 рр.). Передусім заслуговують на окреме вивчення такі питання, як науково-методичне забезпечення пролеткультивської роботи; система підготовки та підвищення кваліфікації робітників Пролеткульту; дослідження історії створення та діяльності міжнародного пролеткульту; освітньо-просвітницька діяльність вітчизняних пролетарських культурно-просвітницьких організацій у досліджуваній період тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрианова Н.Ю. Концепция «пролетарской культуры» и монументальная лениниана как отражение идеологических и ментальных установок в обществе в первые годы советской власти, 1917–1927 гг. : дис. ...

кандидата ист. наук : спец. 07.00.02 / Н.Ю. Андрианова. – М., 2001. – 211 с.

2. Волчкова М. Борьба за нового человека / М. Волчкова // Суть времени. – 11 декабря 2013. – № 58. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gazeta.eot.su/article/borba-za-novogo-cheloveka>.

3. Горбунов В.В. Ленин и пролеткульт / В.В. Горбунов. – М. : Политиздат, 1974. – 239 с.

4. Декларация, принятая пленумом Всероссийского Ц.К. Пролеткульту 19 декабря 1920 г. // Грядущее. – 1921. – № 4–6. – С. 53–59.

5. Энциклопедія освіти / АПН України ; [голов. ред. В.Г. Кремінь]. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. Керженцев В. Методы работы «Пролеткульту» / В. Керженцев // Пролетарская культура. – 1919. – № 6. – С. 18–22.

7. Керженцев В. Организация литературного творчества / В. Керженцев // Пролетарская культура. – 1918. – № 5. – С. 23–26.

8. Культурне будівництво в Українській РСР (1917–1927) : збірник документів і матеріалів / укл. В. Миколаєвський та ін. – К. : Наукова думка, 1979. – 668 с.

9. О Пролеткульте // Горн. – 1922. – № 2. – С. 160–163.

10. Пинегина Л.А. Советский рабочий класс и художественная культура (1917–1932) / Л.А. Пинегина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 240 с.

11. Плетнев В.Ф. Рабочий клуб. Приемы и методы работы / В.Ф. Плетнев // Всероссийский Пролеткульт. – М., 1923. – С. 11, 29.

12. Семенюк Г. Біля джерел: Драматургічний процес на Україні в роки Жовтня та громадянської війни / Г. Семенюк. – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 48 с.

13. Сухомлинська О.В. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції / О.В. Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. – 2014. – Вип. 1. – С. 4–24.

14. Уваров В. О Пролеткульте / В. Уваров // Звезда. – Днепропетровск.

15. Художественная работа // Рабочий клуб. – 1928. – № 5. – С. 41–48.



УДК 811:37.026:37.018.55:303.03(477)

## INTRODUCING FOREIGN COMPETENCE-CENTERED PRACTICE INTO THE LANGUAGE EDUCATION OF UKRAINE

Lichman L.Yu., PhD in Pedagogics,  
Associate Professor,  
Head of the Department of Foreign Languages  
*Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education*

The present paper encompasses a number of issues relative to perceiving the foreign best practice of implementing the language learning competence-building strategies. It analyzes some positive aspects and negative cases in the competency-based approach assimilation in the higher school of Ukraine. The ways for competence-based language training optimal implementation are represented. The prospects for improving an innovative educational approach are designed.

**Key words:** competency-based approach, competency / competence, genesis, history, implementation.

В настоящей работе определен ряд вопросов, касающихся рецепции зарубежного опыта внедрения компетентностно-образующих стратегий языкового обучения. Проанализированы некоторые позитивные и отдельные негативные аспекты освоения компетентностного подхода в высшей школе Украины. Репрезентированы пути оптимальной имплементации компетентностно-ориентированной языковой подготовки. Намечены перспективы совершенствования инновационного образовательного подхода.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетенция/компетентность, генезис, история, имплементация.

Лічман Л.Ю. ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ПРАКТИКИ КОМПЕТЕНТІСНО-ЦЕНТРИЧНОГО НАВЧАННЯ У ЛІНГВОДИДАКТИКУ УКРАЇНИ

У даній роботі визначено низку питань, що стосуються рецепції зарубіжного досвіду впровадження компетентнісно-утворювальних стратегій мовного навчання. Проаналізовано деякі позитивні та окремі негативні аспекти освоєння компетентнісного підходу у вищій школі України. Репрезентовано шляхи оптимальної імплементації компетентнісно-орієнтованої мовної підготовки. Намічено перспективи вдосконалення інноваційного освітнього підходу.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, компетенція/компетентність, генезис, історія, імплементація.

The idea of competence-based learning is the basic structural element of the educational systems of the European Union and America. In the second half of the 20th century, the Western world faced a number of socio-economic and geopolitical challenges. In order to minimize global risks it made the consistent reconstruction of social institutions, including the educational ones, its policy. The analytical discussions and theoretical research yielded the concept of developing a learning model, which provided for building competences, corresponding in kind to the qualification rules of economy and culture. Thus, on the one hand, the problem of improving employees' professional competence was solved and, on the other hand, the mainstream development for the educational system in the future, requiring its scientific and practical expansion, was designated.

**The purpose** of this paper is aimed at interpreting some historical aspects of implementing / incorporating foreign competence-centered training best practice in the language education of the higher school of Ukraine.

The first published paper in education, focused on the problem of improving competences, was correlated by the researchers with "Motivation Reconsidered: the Concept of Competence", written by R. White in 1959 [1]; in that work the concept of competence was examined in the shadow of motivation theory. Afterwards, White's provisions were interpreted and developed by the commonwealth of scientists and educators in a variety of fashions, that caused a sort of competence-centered boom in many sectors of pedagogy, psychology, sociology, economics, etc. A new terminological unit – the competency-based approach – became part of the public mind. It was hardly surprising that as the new educational strategy built and developed, it encouraged increasingly greater attention of many foreign and national researchers (N. Chomsky, R. Boyatzis, J. Raven, D. McClelland, O. Ovcharuk, O. Pometun, O. Lokshina, O. Savchenko, A. Markova, N. Bibik, V. Demchenko, V. Luhovyi, L. Khoruzha and others). The high degree of intensive development and active promotion of the approach was confirmed by a lot of introduced



definitions for the concepts of competency and competence, whose content was often alternative and sometimes polar.

It must be assumed that the contradictions taken place in the Ukrainian educators and experts' formulation of the basic concepts were primarily caused by the ill-designated common and accurate foundations for the unified definition of the concepts of competency and competence in Western European scientific and pedagogical community as well.

In support of this idea suffice it to analyze comparatively the opinions about key terms of competence offered by the experts of the European Union ("a capacity to apply knowledge and skills") [2, p. 6], UNESCO ("a coherent articulation of knowledge, skills, values and attitudes applied in daily-life situations") [2] or as particularly worded ("being able to use knowledge and skills efficiently and creatively in interpersonal situations – situations that include interacting with other people in social contexts as well as in vocational or subject-specific situations") [2, p. 6], the International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) ("a competency involves a related set of knowledge, skills and attitudes that enable a person to effectively perform the activities of a given occupation or function in such a way that meets or exceeds the standards expected in a particular profession or work setting") [3, p. 1]. The foreign best practice in identifying the competence-based educational paradigm is comprehensively analyzed, in particular, in O. Ovcharuk's work "Developing competency-based approach: the international community's strategic guidelines" [4, p. 5–14]. It stands to reason that the range of discrepancies in definitions and competency-based learning strategy is much broader upon the scientific and theoretical discourse.

It is also clear that the majority of national language educators, being the Western European or American theory and practice recipients, cannot reach common ground in general definitions for "competency" / "competence", setting aside using just a linguistic formulation in teaching. That's why, according to V. Kryvonosova, "the attempt to take a step closer to the adequate visions of the terms "competency" and "competence" has lasted for almost ten years" [5, p. 2]. In our opinion, the meaning of key definitions and their clear division have not been inclined to corporate unification till now.

Speaking about the need for distinguishing the concepts of competency and competence, V. Demchenko exemplifies the inconsistency in definitions: "...in the State Standard of General Secondary Education we

find such terms as "social, communicative, computer competence" and "building communicative and literary competence" used in the same sense. At the same time, the order of the MoES of Ukraine "On approval of criteria for assessing primary school pupils' achievements" provides that an educational competency is the total of the complementary conceptual orientations, knowledge, skills and activity experience of the pupil concerning the specific range of the realities of life, required for personal and welfare productive activity. Competency is a social norm, requirement, which is not an inherent personality characteristic. Competency settles into the personality characteristic under pupil's learning and reflection, evolving into competence" [6].

Yet in general, the national experts consider competence to be "total capacity which is based on knowledge, experience, values, abilities acquired through training. Thus, the concept of competence does not come down to knowledge and skills, but it is classified among the complex skills and qualities of personality" [7, p. 180].

In foreign linguistics and language education a new and original interpretation of "competence" was given by Noam Chomsky, American linguist and social activist, who created generative grammar; rested on W. von Humboldt's views, he proposed considering the innate ability for language acquisition to be the innate ability for language competence.

In Ukrainian language education, N. Chomsky's concept was developed, in our opinion, restrictedly and scholastically: the pedagogical community paid attention mainly to the form of defining the key concepts, but it was not aimed at integrating the American researcher's linguistic theory into the teaching theory and practice. Thus, there occurred a disparity between the development of the theoretical articulation of the concept of linguistic competence and the building of that competence during academic activities. Therefore, a pragmatic approach to building occupational linguistic competences, formed as part of social competences – social and cultural, cross-cultural, ethnic-tolerant, civil, environmental, etc., got the upper hand over the others in the national language pedagogy. The pragmatic approach aspects were presented in the vast number of national scientists' works.

Meanwhile, N. Chomsky's concept has both linguistic scientific and linguistic educational potentials. We believe, in particular, that the scientist's assumption of child's congenital mental mechanisms for very rapid language acquisition needs further interdisciplinary research, perhaps, at the confluence of such





disciplines as language teaching, neuroscience, genetics. We believe that the prospects of competency-based approach for language education, which is, as defined by academician L. Shcherba, on the way to becoming a science, will open subject to the actualization of N. Chomsky's works in propedeutics.

It should be emphasized that the idea of competency-based language training in Ukraine was inspired by European and American teaching traditions and trends, including socio-political factors. At the same time, the genesis of the competency-based learning strategy in Ukraine manifested itself internally – structurally and meaningfully – diverse; they were: the genesis of the theoretical acquisition, the genesis of actual use, the genesis of the regulatory framework, the genesis of understanding the problem of linguistic competence as such (the hermeneutic of competence), etc. Therefore, studying the history as well as typology of the genesis of building competency-based learning in Ukraine should be carried out in various chronological boundaries that meet a certain type.

As concerns the beginning of the first – theoretical – stage of the competency-based language learning model implementation in higher educational establishments of Ukraine, it runs from the date of N. Chomsky's books publication in the Soviet Union [8], [9], respectively, from 1962 and 1972. These very dates indicate the chronology of the beginning of the national scholars' initial visions of the competency / competence concept in its modern interpretation. Since the end of 80's – 90's the competence approach has come to the academic common use through such educational paradigms as a learner-centered learning, activity and communicative approaches, the ones, identified with the competence education strategy in the western world, for example, in America. Since the mid 90s, and especially the beginning of the 21st century, the theory of competency-based learning has been massively updated in the scientific and educational literature, defined the subject of Ph.D. and doctoral theses, it has been of civil society' great interest, which causes the corresponding interest of the pedagogy historians. It is small surprise that in recent decades there have been many works dealing with the theory and history of the competency-based approach in Ukraine and abroad. As I. Mashkova has aptly noted: "Over the past three decades studying the concepts of "pedagogical skills", "competence", "competency-based approach" has been the subject of many works written by both foreign and national scientists. It has been affirmed that the language of competencies is more appropri-

ate to assess the results of education, at that, the competencies themselves are interpreted as a common language for describing academic and professional profiles. The research universities tendency to improving the old and creating new competency-based approach curricula shares some scholars' view that, in fact, there is a transformation to a new education paradigm"[10, p. 39].

Thus, since the early 90's the competency-based education strategy, as the core concept of the educational system, has gradually become the educational dominant and enshrined in the appropriate legal documentation.

At the same time, focusing on the competency-based approach resulted in the situation where the educational system of Ukraine, in particular, the language education, adopted all the advantages and disadvantages of the European implementation of competency-based knowledge model.

Indeed, if the genesis of implementing the idea of competency-based learning is considered to be part of the Western educational tradition, it should be stated that in Ukraine the new doctrine establishment process was of secondary importance in all comparative parameters. The point at issue is that the national educational linguists perceived the original competence model, proposed by the Western scientific and expert community, at that, it was often done by the instrumentality of Russian studies. Suffice it to note that the majority of works on the issue of building linguistic / foreign linguistic competence appealed to the works of both European or American scientists and the Russian ones. On the one hand, doing so was quite useful because the expansion of scientific data attested to the extent of the author's scientific maturity. However, on the other hand, such a tradition raises some doubts about the advisability of resorting to the secondary interpretations of the competency-based approach subject-matter assuming that one could go to the fountainhead. In our opinion, focusing on building the national competence-centered model, of course, applying the other advanced findings of researchers and methodologists from different countries, would have been far more productive.

The complexity in assimilating the ideology of competency-based education in Ukraine is caused, primarily, by two factors: 1) searching an educational concept that would meet the European integration development strategy; 2) the semantic energy of the very concept of competent personality formation – the energy of the activity, individualized, collectivist, but always labile, plan for human life support.



The conception clearly articulates the obvious advantages of the commitment to the accelerated introduction of competency-based learning strategy. Among the indisputable advantages of the latter we can note the following:

- the relevancy of receiving the new high potential educational model to be developed in Ukraine;
- the compliance of the model with the socio-economic system, which determines the structure of the required competencies;
- the rapprochement of the developed national-based competencies with the world cultural, economic and educational reality;
- orientation towards the pragmatic status of education.

It is beyond argument that the mentioned advantages of the competency-based foreign language learning strategy are very important. After all, a doctrine, which defines the prospects for the formation of the educational process, is potentially productive, as it significantly expands the scope of educational excellence.

Indeed, implementing the competency-based learning concept and practice into the Ukrainian higher school language pedagogy has manifested many benefits. For example, focusing on the economic branch building of a linguistic / foreign linguistic competence (the language training of metallurgists, surgeons, chemists, mining specialists, etc.) is quite promising, as it involves ensuring professional success. The focus seems to contribute to the development of the cultural and economic potential of the state.

However, the following shortcomings of competence-centered language learning paradigm implementation should be pointed out:

- the competency-based learning terminological system is ambiguous and discrepant;
- the competency-based language learning concept is semantically unperfected and uncompleted, especially while comparing it with the other widely used educational approaches, for example, the activity, KSCs (knowledge, skills, competences), communicative ones, etc.
- the equivocal principles and criteria for assessing the level of expertise, referring to the teacher's performance.

Thus, analyzing some advantages and disadvantages of the competence approach implementation in the language education makes it possible to conclude in support of: a) the critical acceptance and introduction of the various competence-centered models of language education; b) the full development of the national paradigm of building linguistic competence, which requires the consolidated

efforts of the scientific and expert community and the state. In fact, common sense, the logic of events and international experience guide us to suppose that the very actualization of the national didactic segment opens the possibility for the coherent perception of a competence-building concept: "The results of the EU experts' years of work in this regard are indicative of the fact that for any country it is useful to compare the national and international best practices concerning both the educational system development in general and the opportunities for introducing a competency-based approach in particular; the absolute imitation of any educational models and phenomena of the other countries is counterproductive; the national educational models should be developed according to the national needs and peculiarities [11, p. 16].

As for the main directions of the perception and directly practical use of the competency-based linguistic education strategy, one should focus on theoretical aspects and take meaningful steps to turn theory into substance, to begin with. In this case, not taking into account the definite differences between theory and science, we go along with the view, according to which "the issue of building the competencies of educators is the phenomenon of three areas: theoretical, practical and scientific. In the theoretical area, we should withdraw from the polemical character of the issue in the modern national and international pedagogical science and present our own understanding of terms and definitions for the notion of competency and competence. (...). In the practical area, we should offer the effective and high-performance forms and methods for implementing a competency-based approach and building professional competencies. (...) In the scientific area, the process of implementing competency-based technologies should be accompanied by scientific research and experiments" [5].

One has to agree with those researchers who postulate the total and intensive implementation of the competency-based learning project complimented by the historical processes of the modern times. In this case, it should be referred to the competency-based training within the framework of postmodern theory as a concept sphere of the present time with the characters of liquidity, acceleration and the information polymorphism of knowledge and attributes. Such understanding of "time-spirit" assumes that introducing foreign competence-building best practices in Ukraine should be conformed with the demands and conditions of the present and the future in the context of divisive tendencies – on the one hand, globalization and, on the



other hand, the socio-cultural, linguistic isolation. In any case, it must be recognized that "One of the arguments in support of the introduction of a competency-based approach is the need for the global educational systems harmonization with the view of enabling young people to become integrated into different communities, adjust to the actualities of life. In this case, both the formal procedures for structuring educational results and the content and process of education should be coordinated. The overarching issues are manifested not only in the way of the presentation, but also in the content of education. It is bound up with the huge acceleration of all social and cultural changes. (...) As rightly the founder and president of the Club of Rome, Aurelio Peccei said: "The truth of the matter is that people need more time to gear their culture to the changes introduced by them into this world, and the reasons of this crisis lie inside, but not outside of a human being. It was precisely the technological progress which resulted in the deformation of education, as it requested the subject of action, but not the subject of spirit (the meaning of life)" [12, p. 48–49]. The statement underlines that, firstly, the theory of a competency-based approach involves ontological and technological intellectual resources simultaneously, secondly, this theory and its practical application is absolutely congruent with the phenomenon / character of man as the object and subject of socio-cultural and ontological space.

Thus, the treatment of the certain points of introducing the foreign best practices of competence-centered training into Ukrainian higher school entitles us to believe that since 1991 by now, the educational system of Ukraine has undergone a paradigm shift towards the strategy of building competencies / the structural unity of competences. The prospect for the productive development of the transformations is in implementing linguistic innovative educational technologies, which would completely get in line with the competence concept sphere content for training specialists by reference to the national interests.

#### REFERENCES

1. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence // *Psychological Review*. – Vol. 66 (5). – Sep. 1959. – P. 297–333.
2. Halfdan Farstad. Competencies for Life: Some Implications for Education. // UNESCO 47th International

Conference on Education Quality Education For All Young People: Challenges, Trends and Priorities, Geneva, 8–11 September 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Workshops/Background%20at-3%20ENG.pdf>.

3. Spector, J. Michael, de la Teja, Ileana. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456841.pdf>.

4. Овчарук О. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

5. Кривоносова В. Професійна (управлінська) компетентність керівника вищого навчального закладу як складова якісного управління вищим навчальним закладом / В. Кривоносова // Науковий вісник Донбасу. – 2011. – № 3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_3\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_3_18).

6. Демченко В. Психолого-педагогічні особливості професійної компетентності педагогічних кадрів, що працюють з обдарованими учнями, та організаційно-методичні засади її формування засобами методичної роботи / В. Демченко // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 41–44 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2014\\_2\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_13).

7. Хоружа Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Хоружа // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць. – К.: КМПУ імені Б. Грінченка, 2007. – С. 178–183.

8. Chomsky N. Syntactic Structures. – The Hague: Mouton, 1957 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ewan.website/egg\\_course\\_1/readings/syntactic\\_structures.pdf](http://ewan.website/egg_course_1/readings/syntactic_structures.pdf).

9. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax / Noam Chomsky. – Cambridge, Massachusetts: M. I. T Press, 1965. – 261 p.

10. Машкова І. Компетентнісно орієнтований підхід – складова педагогічної майстерності сучасного викладача ВНЗ // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади та практика реалізації. Матеріали методологічного семінару 3 квітня 2014 р., м. Київ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pedmaster.ucoz.ua/ii\\_tom.pdf#page=38](http://pedmaster.ucoz.ua/ii_tom.pdf#page=38).

11. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

12. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.



УДК 373.2:[001.891:930«19»(045)

## ІСТОРИОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

Сирова Ю.В., здобувач  
кафедри креативної педагогіки  
Українська інженерно-педагогічна академія

У статті висвітлено результати історіографічного аналізу наукових праць, які є актуальними для визначення витоків становлення та розвитку організаційно-педагогічних засад методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.). Доведено актуальність і необхідність розглядання проблеми дослідження на засадах застосування історіографічного підходу. Комплексно розглянуто джерелознавчу базу дослідження. На основі аналізу матеріалів педагогічної преси проаналізовано тематику наукових пошуків проблеми дослідження у визначений період.

**Ключові слова:** історіографія, педагогічна думка, організаційно-педагогічні засади, дошкільна освіта, методична робота.

В статье отражены результаты историографического анализа научных трудов, которые являются актуальными для определения истоков становления и развития организационно-педагогических основ методической работы в дошкольных учебных заведениях Украины (вторая половина XX в.). Доказана актуальность и необходимость рассмотрения проблемы исследования на основе применения историографического подхода. Комплексно рассмотрена источниковедческая база исследования. На основе анализа материалов педагогической прессы проанализирована тематика научных поисков проблемы исследования в указанный период.

**Ключевые слова:** историография, педагогическая мысль, организационно-педагогические основы, дошкольное образование, методическая работа.

Syrova Y.V. HISTORIOGRAPHICAL ANALYSIS OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF METHODOLOGICAL WORK IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS (THE SECOND HALF OF XX CENTURY)

The article presents the results of the historiographical analysis of the papers, which are important in determining the roots of formation and development of organizational and pedagogical principles of methodical work in preschool educational institutions of Ukraine (the second half of XX century). It is proved that it is important and necessary to study the research problem based on the historiographical approach. The source-database of the research is studied comprehensively. Based on the analysis of materials of the educational print press, we analyzed the themes of scientific aspects of the research.

**Key words:** historiography, pedagogical ideas, organizational and pedagogical principles, preschool education, methodical work.

**Постановка проблеми.** Сформована система організації методичної роботи в дошкільних навчальних закладах – це результат і підсумок історичного розвитку системи освіти в Україні. Дослідження історії розвитку питань організації методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України, тлумачення багатьох процесів, накопичення фактичних знань, формування культурологічних концепцій, можливе на засадах застосування історіографічного підходу, що дає змогу зміцнити потенціал педагогічної науки. Значущість історіографічного аналізу дослідження полягає в тому, що представляє розвиток педагогічної думки загалом, зрозуміти сутність, специфіку та динаміку педагогічних подій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У межах нашого дослідження важ-

ливим є аналіз робіт вчених, присвячених вимогам до історико-педагогічного дослідження (С. Гончаренко, Н. Гупан, Л. Голубнича, М. Євтух, І. Зязюн, С. Мікулинський, Н. Ничкало, О. Сухомлинська та ін); науковий інтерес становлять дослідження, присвячені проблемі розвитку та становлення дошкільної освіти (О. Адамченко, Л. Артемова, Л. Бутенко, М. Елькін, І. Зайченко, В. Куріло, М. Левківський, Л. Медвідь, С. Попиченко, Л. Пісоцька, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін.); особливу вагу для дослідження мають праці, в яких розкрито окремі аспекти методичної роботи в закладах освіти (Я. Бенціон, А. Богуш, Г. Васильєва, Г. Григоренко, Н. Дудніченко, І. Жерносек, О. Зубкова, О. Зайченко, Л. Калужька, К. Крутій, Л. Поздняк, Н. Савінова, І. Терещенко, Л. Швайка, І. Щербо, О. Янушевич та ін.).



Проте проведений історико-педагогічний аналіз наукових робіт свідчить, що питання знайшло часткове відбиття в сучасному історичному та історико-педагогічному науковому пошуку.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в історіографічному аналізі праць науковців, присвячених проблемі організаційно-педагогічних заasad методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Історіографія проблеми організації методичної роботи в дошкільних навчальних закладах (друга половина ХХ ст.) передбачає вивчення та аналіз джерельної бази дослідницької роботи. У межах нашого дослідження важливим є врахування типової структури джерельної бази історико-педагогічного дослідження, яка складається з трьох груп:

1. джерела, вивчення яких дає змогу обґрунтувати методологію дослідження;

2. джерела, які стають теоретичною основою дослідження (публікації й дисертації за проблемою дослідження);

3. автентичні джерела (першоджерела) [1, с. 11].

До першої групи відносять праці вчених, в яких висвітлено вимоги до історико-педагогічного дослідження. Згадане питання свого часу вивчали С. Гончаренко, Н. Гупан, Л. Голубнича, М. Євтух, І. Зязюн, С. Мікулинський, Н. Ничкало, О. Сухомлинська та ін.

Науковий інтерес становлять дослідження Н. Гупана «Українська історіографія історії педагогіки». У своїй роботі дослідник зазначає: «Педагогічна історіографія – це системний аналіз та узагальнення великого масиву літератури, що видавалась з певної галузі наукового знання» [1, с. 8].

Методологічною основою дослідницької роботи обрано завдання педагогічної історіографії, які сформульовані Л. Голубничою: з'ясувати, коли і як зародилася педагогічна думка проблеми дослідження, де полягають її витоки; які основні етапи вона пройшла у своєму розвитку і якою є сучасний стан проблеми дослідження; вивчити питання про процес накопичення педагогічних знань стосовно проблеми, про внесок провідних педагогів, мислителів та громадських діячів; відобразити виникнення та зміни педагогічних теорій, які вплинули на розвиток історико-педагогічного процесу; висвітлити вплив конкретних історичних умов на розвиток проблеми дослідження [2, с. 153–154].

Зіставний аналіз другої групи джерел свідчить, що актуальним для визначення витоків становлення та розвитку наукової системи організації методичної роботи є вивчення прогресивних педагогічних ідей, теорій, практики та передового досвіду з урахуванням суспільно-політичного клімату країни періоду другої половини ХХ ст., коли питання розвитку системи дошкільної освіти набуває особливого значення.

Історіографічного значення для дослідження набули праці, присвячені проблемам розвитку та становлення дошкільної освіти. Адже наукове становлення, визначення мети, змісту, форм та засобів проблеми організації методичної роботи в дошкільних навчальних закладах відбувалося відповідно до особливостей становлення та розвитку системи дошкільної освіти. Проаналізовано, що науковий інтерес становлять дослідження, присвячені проблемам сучасного бачення шляхів становлення та розвитку виховання й освіти на терені України від найдавніших часів (Л. Артемова, М. Елькін, І. Зайченко, В. Куріло, М. Левківський, Л. Медвідь, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко); праці, в яких розкривається історія становлення і розвитку системи суспільного дошкільного виховання, основні тенденції цього процесу та фактори, що на нього впливали (А. Бондар, А. Запорожець, Т. Куліш, М. Мельничук, Т. Пантюк, О. Пшеврацька, Т. Слободянюк, І. Улюкаєвої; Т. Фімінова, Н. Чуркіна); дослідження, в яких висвітлено окремі теоретичні й практичні проблеми дошкільного виховання в педагогічній думці України другої половини ХІХ – ХХ ст. (О. Донченко, Т. Єськовська, С. Попиченко, Л. Притуляк, Т. Садова, А. Чаговець).

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел дає змогу стверджувати, що на розвиток системи організації методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.) суттєво впливали результати наукових пошуків вітчизняних науковців із проблем дошкільної освіти. Слід зазначити, що вітчизняні вчені активно працювали над проблемами психологічного розвитку, фізичного, розумового, морального, трудового, естетичного виховання дітей дошкільного віку. Вагомий внесок у дослідженні питань розумового розвитку й навчання дітей дошкільного віку внесли Л. Венгер, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Леушина. Питанням розвитку мовлення дітей дошкільного віку присвячені подальші праці та дослідження А. Богуш, К. Щербакової, Ф. Сохіна, В. Ядешко. Питання ознайомлення дітей із явищами соці-



ального життя розглядали М. Богомолова, Н. Виноградова, А. Давидчук, С. Козлова, Л. Парамонова та ін. Дослідження щодо вивчення проблеми ознайомлення дітей з явищами природи проводили С. Веретенников, М. Марковська, Є. Терентьева, І. Хайдурова, Н. Яришева та ін. Проблемами формування математичних уявлень у дітей займалися Ф. Блехер, Л. Георгієв, П. Гальперін, Г. Леушина, Н. Непомняща, К. Щербакова та ін. У ході наукового пошуку встановлено, що значну увагу приділяли вивченню питань дитячої гри Л. Артемова, А. Бондаренко, Д. Менджерицька, Е. Степаненкова та ін. Активно досліджували питання фізичного виховання вчені Е. Вільчковський, Т. Дмитренко, М. Шейко. Цінний внесок у вивчення проблем трудового виховання зробили Р. Буре, В. Логінова, Д. Сергєєва, В. Нечаєва, А. Шатова.

Науковцями було розроблено програми, навчальні та навчально-методичні посібники, обґрунтовані теоретичні погляди на проблему виховання і навчання дітей дошкільного віку та їх розвитку. На основі аналізу даних психолого-педагогічних досліджень можна проаналізувати стан організації методичної роботи в дошкільних навчальних закладах у другу половину ХХ ст.

У межах дослідження важливим є аналіз робіт, присвячених безпосередньо питанням організації методичної роботи в дошкільних навчальних закладах. Серед дисертаційних робіт українських науковців, присвячених проблемі, можна назвати дослідження «Організація методичної роботи з вихователями дошкільних навчальних закладів» О. Корнеєвої та «Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу» О. Янко.

Необхідно підкреслити, що особливе місце в дослідженні займають праці вчених стосовно загальних теоретичних та практичних аспектів методичної роботи в закладах освіти (Я. Бенціон, М. Воровки, О. Зубкова, Н. Комаренко, С. Майданенко, В. Павленко, О. Сидоренко, І. Титаренко), особливостей організації методичної роботи в закладах освіти різного рівня (А. Богуш, Н. Дудніченко, О. Зайченко, В. Лізинський, В. Мануйленко, О. Шестопалюк), дослідження ефективності різноманітного практичного досвіду з організації методичної роботи у ДНЗ (Л. Богославець, О. Василевська, Г. Васильєва, Г. Григоренко, Л. Калужька, К. Кіндрат, В. Ларіна, О. Ліннік, Н. Омеляненко, І. Терещенко, Л. Швайка, І. Щербо, О. Янушевич та ін.), змісту і форм інновацій в організації ме-

тодичної роботи вихователів (О. Аматыєва, К. Біла, К. Крутій, А. Морозова, Л. Поздняк та ін.).

У ході наукового пошуку встановлено, що історикографічне значення для дослідження мають автентичні матеріали, які входять до третьої групи джерельної бази дослідження. Необхідно підкреслити, що особливе місце в дослідженні проблеми організаційно-педагогічних засад методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.) становлять нормативно-правові документи, а саме: Постанова Ради Міністрів СРСР та ЦК КПУ і Ради Міністрів УРСР «Про заходи щодо подальшого розвитку дитячих дошкільних установ, поліпшення виховання та медичного обслуговування дітей дошкільного віку» (1959), Постанова «Про затвердження тимчасового положення про дошкільну дитячу установу ясла-садок» (1960); Постанова «Про розгортання сітки дошкільних дитячих закладів у колгоспах і радгоспах Української РСР» (1963); «Основи законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту» (1973), Постанова ЦК КПУ і Ради Міністрів УРСР «Про стан і заходи подальшому розвитку дошкільного виховання в республіці» (1974); Постанова «Про затвердження кваліфікаційних характеристик посад керівних та педагогічних працівників дитячих дошкільних та позашкільних закладів» (1977); Наказ Міністерства освіти ССРСР «Про введення в типові штати закладу освіти посади старшого вихователя» (1984); Наказ Міністерства освіти ССРСР «Про введення положення про дитячий дошкільний заклад» (1985). За результатами вивчення нормативно-правового забезпечення розвитку дошкільної освіти в другій половині ХХ ст. було з'ясовано, що ситема організації методичної роботи розвивалась відповідно до запитів та потреб суспільства визначеного періоду.

Теоретичний аналіз наукових праць показав, що вагоме місце у класифікації історичних джерел належить періодиці. На основі аналізу наукових праць (С. Лобода, М. Романюк, Є. Хриков та ін.) можна визначити, що цінність періодичної преси як матеріалу дослідження полягає в тому, що вона відображає етапи розвитку української освіти й стадії генезису педагогічної думки.

Спираючись на ці твердження у ході педагогічного дослідження, нами було проаналізовано статті періодичних видань досліджуваного періоду, які стосувались форм та методів організації методичної роботи в дошкільних навчальних закла-



дах України. Тематику наукових пошуків проблеми дослідження організаційно-педагогічних засад методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.) доцільно подати у таблиці.

Проте, враховуючи різноманітність й багатогранність висвітлення вченими проблеми організації методичної роботи, цілісного аналізу проблема організаційно-педагогічних засад методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України в період другої половини ХХ ст. у сучасних наукових дослідженнях не дістала. Тому актуальним є аналіз означеного ас-

пекту предмету дослідження у визначений період.

**Висновки з проведеного дослідження.** Аналіз цілого комплексу різноманітних джерел із застосуванням кількісних і якісних методів дав нам змогу сформулювати обґрунтовані уявлення про особливості розгортання наукових пошуків стосовно проблеми дослідження протягом другої половини ХХ ст. Проведений історико-педагогічний аналіз наукових робіт показав, що питання знайшло часткове відбиття в сучасному історичному та історико-педагогічному науковому пошуку. Адже дослідження вчених періоду другої половини ХХ ст. присвячені

Таблиця 1.1.

**Тематика наукових пошуків проблеми дослідження організаційно-педагогічних засад методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.)**

Період	Автори	Тематика статей періодичних видань
1950–1960 рр.	Ю. Соболева, Є. Шубіна, В. Вакулєнко, З. Скоробогатова, Л. Сафронова, В. Лукичова, Г. Євтухова, Ю. Гудкова.	– семінари-практикуми для завідуючих; – робота з молодими вихователями; – педагогічні наради в дитячому садку; – досвід проведення міжрайонних методичних об'єднань; – педагогічні читання; – керівництво виховною роботою; – керівництво педагогічним колективом у дитячому садку; – підвищення педагогічної кваліфікації працівників дитячих садків; – вивчення, узагальнення та поширення педагогічного досвіду дитячих садків.
1960–1970 рр.	З. Осадча, Д. Ульянова, П. Миргородський, М. Ільченко, Н. Промислова, І. Плоткіна, Н. Лавриненко, Н. Гора, М. Махова, М. Нечаєва, Г. Ейсмонд	– організація курсів та семінарів для вихователів; – семінари з питань методичної роботи; – робота з кадрами в об'єднаних яслах-садках; – робота громадських інспекторів; – робота методичного кабінету по вивченню та поширенню передового педагогічного досвіду, – методичні об'єднання; – опорні дитячі садки; – кущові об'єднання; – організація праці методиста дошкільного навчального закладу.
1970–1980 рр.	Г. Ейсмонд, Н. Промислова, П. Янковська, Г. Головань, В. Крушинська, О. Сай, А. Колеснікова, М. Клименко	– планування та форми перевірки навчально-виховної роботи; – робота інспектора методиста; – організація матеріалів та виставок при методичних кабінетах; – форми організації методичної роботи; – робота районного методичного кабінету; – тематичні перевірки; – планування роботи дошкільного навчального закладу; – педагогічна документація в дошкільному навчальному закладі.
1980–1990 рр.	Т. Кунько, Н. Махова, О. Орлова, В. Степанюк, С. Журавльова, Т. Вицех, Т. Кунько, Ю. Качан, Л. Пальона, О. Орлова, Н. Буркіна, Т. Лобач, В. Рогачова	– школа передового педагогічного досвіду, – річний план роботи методиста; – НОП у дошкільній справі; – спостереження та аналіз освітньо-виховного процесу дошкільного навчального закладу; – шляхи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; – посада старшого вихователя в яслах-садку; – семінари в дошкільному закладі; – активні форми навчання педагогів; – творчі групи в дошкільному навчальному закладі; – педагогічний аналіз різних видів діяльності в дошкільних закладах; – методична робота з кадрами.



здебільшого історії та розвитку діяльності дошкільних закладів, теорії та практиці дошкільного виховання, питанням підготовки та перепідготовки дошкільних працівників тощо. Відсутність праць, у яких би вивчалася проблема організаційно-педагогічних засад методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України в другу половину ХХ ст., зумовила науковий пошук у цьому напрямі.

Здійснений у статті історіографічний аналіз досліджуваної проблеми дає змогу узагальнити досвід минулих років для подальшого розвитку організації методичної

роботи в сучасних дошкільних навчальних закладах України.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Адаменко О. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження / О. Адаменко // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. – Хмельницький: ХГПА, 2013. – Вип. 15. – С. 10–12.
2. Гупан Н. Українська історіографія історії педагогіки / Н. Гупан. – К«А.П.Н.», 2002. – 224 с.
3. Голубничка Л. Педагогічна історіографія: теоретичні аспекти / Л. Голубничка // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. – Запоріжжя: КПУ, 2012. – Вип. 27. – С. 150–157.

УДК 37:94(438) «ХХ» Пiлсудський

## КУЛЬТ ОСОБИ Ю. ПІЛСУДСЬКОГО ЯК ЕЛЕМЕНТ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ У ІІ РЕЧІ ПОСПОЛИТІЙ

Топоренко О.Ю., аспірант  
кафедри педагогіки та менеджменту освіти  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

Стаття присвячена дослідженню формування і розвитку культу маршала Польщі Юзефа Пiлсудського як частини офіційної освітньої та молодіжної політики у міжвоєнній польській державі (1920–1939 рр.). Детально охарактеризовані підходи керівництва системи освіти ІІ Речі Посполитої до особи лiдера санації, а також формуванню його культу у польській школі, зокрема на території окупованої Західної України. Особливо підкреслюється роль та місце, які займала особа маршала в ідеології провідних молодіжних об'єднань та організацій, освітніх закладів. У статті використовуються архівні матеріали, праці польських освітніх ідеологів та політиків першої половини ХХ ст.

**Ключові слова:** *культ особи, санація, система освіти, навчальні програми, виховання.*

Статья посвящена исследованию формирования и развития культуры маршала Польши Юзефа Пилсудского как части официальной образовательной и молодежной политики в междувоенной польской государстве. Подробно охарактеризованы подходы руководства системы образования ІІ Речи Посполитой к лицу лидера санации, а также формированию его культуры в польской школе и на территории оккупированной Западной Украины. Особо подчеркиваются роль и место, которые занимал маршал в идеологии ведущих молодежных объединений и организаций, образовательных учреждений. В статье используются архивные материалы, работы польских образовательных идеологов и политиков первой половины ХХ в.

**Ключевые слова:** *культ личности, санация, система образования, учебные программы, воспитания.*

Toporenko O.Y. J. PIŁSUDKI'S CULT OF PERSONALITY AS AN ELEMENT OF EDUCATIONAL POLICY IN THE SECOND COMMONWEALTH OF POLAND

This article deals with formation and development of Polish marshal's personality cult of Juzef Pilsudski as a part of official youth policy in the piece time in Poland. There are characterised in details approaches of system education governance of 2nd Commonwealth of Poland to sanitation leader persona and his cult formation in Polish schools as well as on the territory of Western Ukraine. Marshal's role in the leading youth organizations, unions and educational establishments' ideology is highly stressed. In the article were used archive materials and Polish educational ideologists' works of first half of XX century.

**Key words:** *personality cult, sanitation, educational system, educational programs, education.*

**Постановка проблеми.** Культ особи лiдера санації маршала Ю. Пiлсудського був невід'ємною часткою громадсько-політичного життя ІІ Речі Посполитої, зокрема на тери-

торії Західної України, яка у міжвоєнний період перебувала у складі польської держави.

Необхідно підкреслити, що проблема висвітлення ідеологічного аспекту в освіті та





середовищі молодого покоління Західної України в міжвоєнний період не знайшла достатнього висвітлення у вітчизняній педагогічній науці та історіографії. Деякий час, а саме в радянський період, питання діяльності освітніх інституцій та громадських об'єднань розглядалися тільки в контексті боротьби молоді проти процесу полонізації. Будь-які заходи подібного характеру згадувалися лише у зв'язку з цією боротьбою у негативному ракурсі (С. Анісов, А. Мацко, Н. Орехво).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Цікавими, на нашій погляд, є роботи тогочасних освітніх ідеологів та провідних педагогів: аналіз суб'єктів педагогічної взаємодії та їх співпраця у справі ретрансляції культу особи маршала А. Скварчинські (A. Skwarczyński), аналіз законодавства з декларації виховного ідеалу маршала С. Червінські (S. Czerwiński), висвітлення В. Добачевською (W. Dobaczewska) викладання культу особи маршала у школах Волині, розробка програмних заходів з вшанування учнівством Ю. Пілсудського під час уроків (М. Голка) та інші.

Різні аспекти згаданої проблематики висвітлені в сучасній польській історіографії. З останніх досліджень слід вказати роботи А. Закжевської (A. Zakrzewski), П. Вивяли (P. Wywiały), П. Ціхорацькі (P. Cichoracki), П. Куслак (P. Kuslak). У вітчизняній історіографії різні аспекти проблеми «режиму санації» досліджували Н. Алексієвець, З. Баран, С. Баханова, М. Крикун та інші. Однак проблематика державної молодіжної політики в аспекті трансляції культу особи Ю. Пілсудського залишається невисвітленою.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в з'ясуванні ролі культу особи Ю. Пілсудського як елемента державної молодіжної політики, що мав вплив на формування «санаційної» моделі виховання молодого покоління західноукраїнського регіону. На нашу думку, це дасть змогу скласти більш об'єктивне уявлення не тільки про молодіжну політику військово-патріотичного спрямування у польському середовищі, а й дізнатися про буденне, освітнє та громадське життя Західної України загалом.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Після того, як у травні 1926 р. до влади у II Речі Посполитій прийшов режим «санації» (від лат. «санація» – режим, який передбачав оздоровлення усіх сфер суспільного життя, шляхом обмеження демократії та проведення полонізаційної політики щодо українського населення), у сфері молодіжної політики розпочалась реалізація концепції так званого «державного виховання». Необхідно відзначити, що протягом міжвоєнного

періоду концепція пройшла доволі складну еволюцію, однак поширення культу особи маршала Ю. Пілсудського залишалось її головним елементом. Фактично, цей культ став невід'ємною часткою санаційної моделі виховання молоді. Автори моделі навіть охрестили Ю. Пілсудського прикладом «ідеального вихователя» [5].

Так, А. Скварчинські (A. Skwarczyński), один із провідних санаційних ідеологів, відзначав: «У справі виховання молоді <...> особа Пілсудського є найважливішою. Він для нас не являється ні теоретиком, які придумує поняття всупереч життю, ні автором доктрини, що шукає мертві принципи. Він є вихователь. Він, як ніхто інший, бачить і чує життя і його закони» [5, с. 14]. Уже після смерті маршала відзначалося, що його особа, як і створена ідейна спадщина, – це повна досконала виховна система, автор якої сам презентував «виховний ідеал, визначив ідейні шляхи польської педагогічної думки і показав методи виховної роботи, які відповідають польській національній психіці» [5, с. 15].

Вважалося, що польська молодь не зможе стати ідейною, бути героїчною і великою, якщо її формувати в душі ненависті чи прихильної поблажливості до тих, хто приніс Польщі незалежність. Тому ідеалом для молоді намагалися виставити маршала Ю. Пілсудського, з якого, окрім того, необхідно було створити так званий «символ громадянськості» [1, с. 305–306].

Прихильниками культу особи польського диктатора були міністр системи освіти II Речі Посполитої. Так, К. Світалські (K. Świtalski), міністр віросповідань і публічної освіти, вважав, що впровадження у виховну практику культу особи Ю. Пілсудського є одним із пріоритетів польської освіти. Його наступники погоджувалися й активно впроваджували цей культ. Так, у лютому 1931 р. міністр С. Червінські (S. Czerwiński) заявляв, що тільки сліпа від політичної ненависті партійності може вимагати викреслити з програми громадянського виховання особу, яка, завдяки своїй жертвній службі державі, «стала ліпшим символом і прикладом». Також він стверджував, що неможливо виховувати шкільну молодь на прикладах чужих героїв і замовчувати фігуру «самого великого героя власної визвольної війни» [2, с. 78].

Наступний міністр Я. Енджеєвіч (J. Jędrzejewicz) під час дебатів у польському Сеймі висловився: «Наш суд про історію відновлення нашої незалежності визначений: у тих подіях ми добре розрізняємо людей, які не шкодували свого життя і крові, людей дії, рішення, боротьби і відповідальності і людей боягузтва, презирства. І будемо, напевно, будемо поширювати культ одних і презир-



ство – до інших. І враховуючи, що особа Пілсудського з'являється живим символом того піднесення, того, що є одним з самих ліпших виховуючих зразків у нашій традиції, польська школа повинна поширювати і культивувати любов і повагу до нього» [1, с. 307].

Необхідно також відзначити, що цей культ дійсно активно поширювався і насаджувався в системі освіти та багатьох молодіжних військово-патріотичних організацій до початку Другої світової війни, які діяли на території Західної України – Союзі Стрільців, польських харцерів, Соколі тощо. Про цей факт згадують у своїх роботах А. Закревський (A. Zakrzewski) і П. Вивяла (P. Wywiała).

Наприклад, у статуті Стрільцького Союзу, що діяв на теренах Західної України, зазначалося, що громадянське виховання відбувається відповідно до вказівок лідера санації маршала Ю. Пілсудського [7, с. 19].

При організаційному вихованні юнаки, відповідно до програми навчання, мали детально ознайомитись із діяльністю Ю. Пілсудського, історією створених ним організацій, як-от Легіони і Польська військова організація. Сама програма громадянського виховання «Стрільцького Союзу», наводила список календарних заходів, які мали відзначатися у відділах Стрільцького Союзу. Окрім святкування іменин Пана Президента Речі Посполитої, молодь, задля формування якостей відданості та слухняності щодо ватажків польського руху, мала брати участь у процесіях та покладанні квітів до Дня пам'яті Ю. Пілсудського [9, с. 100].

Крім того, обов'язковими для прочитання шкільною молоддю старших класів та учасників полонійних товариств й організацій були автобіографічні книги та праці національного спрямування, що висвітлювали історію створених Пілсудським військових формувань. Цей список містив і праці діячів санації, зокрема його спогади «Мої перші бої», які були обов'язковими в програмі для прочитання у старших класах середніх шкіл.

Під час підготовки учнями рефератів, присвячених історії і сучасності польської держави, серед запропонованих тем найбільше було пов'язаних з особою маршала, як-от «Травнева конституція 1935 р.» чи «Значення Ю. Пілсудського в історії Польщі та його роль в житті сучасної Польщі».

Екскурсії і культурно-мистецьке виховання теж базувалися на ореолі Ю. Пілсудського (вшанування його пам'ятників, місць, де перебував маршал тощо) [3, с. 21–29]. Наприклад, у Тернополі учнівська молодь звільнялася від уроків 19 березня, а після смерті маршала молодь мала приходити на місцеву площу для вшанування пам'яті у день відзначення його роковин [10].

Подібне значилось у завданнях Союзу сільської молоді, де створення нової людини, яка усвідомлює власні права і обов'язки, повинно було відбуватися за ідейними принципами маршала Ю. Пілсудського [6].

Ідейним патроном Ю. Пілсудський також був у карцерів: його ім'ям та іменами його близького оточення називалися середні та вищі навчальні заклади (як при житті, так і після смерті), наприклад Тернопільська державна жіноча гімназія ім. Ю. Пілсудського, II державна гімназія і лицей ім. Й. Пілсудського у Станіславі тощо. Вчителям загальних шкіл регулярно видавалися методички, в яких зазначалося, що особа Ю. Пілсудського «зв'язує регіон із сильною Польщею» [1, с. 132].

На думку З. Баран, це давало змогу молоді усвідомлювати, що завдяки маршалу вони можуть здобувати знання у польській школі, і велика честь для них навчатися в закладі, названому іменем патрона. Крім того, як зазначає П. Ціхорацький (P. Cichoracki), урочистості на честь маршала були найбільшим театральним виявом культу особи Пілсудського у процесі виховання молоді. За саботування влада застосовувала численні репресії. Наприклад, у період 1934–1935 рр. міністр віросповідань і народної освіти В. Єнджеєвич (J. Jędrzejewicz) підписав розпорядження, що стосувалося позбавлення шкіл урядової допомоги, які саботували урочистості.

Однак вже у другій половині 1930-х рр. у Міністерстві запанувала думка, що запроваджені офіційні заходи в школах повністю вичерпують головні завдання виховного процесу. Це, у свою чергу, не приносить потрібного ефекту. Тому влада розмірковувала над зменшенням кількості урочистостей, що були присвячені особі маршала. 19 березня залишалося у шкільному календарі, але іменини поєднувалися з ідеєю оборони країни; тому найкращою формою відзначення стали спортивно-гімнастичні змагання [8, с. 568–569].

Культ особи маршала енергійно та системно впроваджувався у зміст навчальних програм, планів, а також шкільні підручники як один з основних інструментів колонізації. Так, у шкільних програмах з історії для загальної семирічної школи 1920 р. Ю. Пілсудського як першого керівника Польщі та головнокомандувача армії згадували лише раз. Не висвітлювали навіть тему революції 1905–1907 рр., в якій Ю. Пілсудський брав активну участь.

Натомість, у програмі вивчення історії в середніх навчальних закладах гімназійного типу було розміщено тези симпатій до маршала, акцентовано на його ролі в організації збройного руху в Галичині та коменданта



Першої Бригади [8, с. 567]. Це можна пояснити наявністю в гімназіях переважно учнів польського походження.

Програма вдруге була перевидана 1927 р., що підкреслює ще повністю не сформований культ Пілсудського в освітній системі. Натомість, починаючи з 1931 р., після обрання міністром віросповідань і публічної освіти Я. Єнджеєвича (J. Jędrzejewicza), у програмі з історії відбулися суттєві зміни. Для загальних шкіл I-го ступеня обов'язковими темами з навчання стали: «Ю. Пілсудський – начальник відродженої польської держави», «Перехід влади у відродженій польській державі до Ю. Пілсудського»; у програмах для шкіл II-го ступеня «11 листопада, перехід влади до Ю. Пілсудського», «З боротьби за визволення держави. Начальник держави і Головнокомандувач Ю. Пілсудський», у програмі III-го ступеня – «Начальник держави Ю. Пілсудський» [4, с. 31]. У додатках автори програми прославляють Ю. Пілсудського, даючи рекомендації педагогам подавати його як виховний ідеал.

Однак культ особи маршала насаджувався не тільки під час занять з історії. Учнівство ознайомлювалось з постаттю Ю. Пілсудського при вивченні польської мови, літератури (під час уроків учнями читалися і обговорювалися основні праці і твори політика, як-от «Мої перші битви», «Рік 1920» та ін.). Однак слід погодитись із П. Ціхорацьким (P. Cichoracki), що особа маршала не заповнювала щент навчальні програми [8, с. 568] і лише була намаганням прищепити учням не полякам.

**Висновки з проведеного дослідження.** Враховуючи тогочасну суспільно-політичну ситуацію, культ особи для польської держави був життєво необхідним як один з провідних інструментів колонізації поневолених народів, а також виховний приклад для польської молоді.

Необхідність уніфікації польських земель (вельми різнорідних за рівнем розвитку), окупація та входження до складу Польщі після 1921 р. Західної України і Західної Білорусії, анексія у Литви Віленського краю вимагали саме тієї фігури, яка могла б ці складні процеси скерувати в єдине русло. Нею і став Ю. Пілсудський, культ якого ґрунтувався на емоційному сприйнятті поляками дійсності – політичної, освітньої, економічної і т.д., тобто сферам суспільства потрібен був «вождь».

З наведеного вище можна зробити висновки, що після травня 1926 р. культ особи Ю. Пілсудського поступово трансформувалася, ставши, зокрема, невід'ємною частиною офіційної молодіжної політики: освітні ідеологи перетворили маршала, героя Першої світової війни та ініціатора багатьох успішних реформ у найдосконаліший виховний іде-

ал у школі. З огляду на це, освітні заклади у II Речі Посполитій провадили активну роботу з формування свідомості молоді в дусі «легенди маршала». Це відбувалося під час не лише навчального процесу, а й виховних заходів. Такі дії знижували цінність навчальних програм, перешкоджаючи реалізації справжніх освітніх цілей в умовах Західної України. Культ Ю. Пілсудського в системі освіти створював сприятливий ґрунт для реалізації польського шовінізму, культу мілітаризму, ідеалізації вождів «санації», перш за все, Ю. Пілсудського.

Фактично, навчальний процес у загальноосвітніх закладах, громадянське виховання в різноманітних молодіжних об'єднаннях та організаціях сприяло колонізації західноукраїнської молоді. Саме для цієї мети творці навчальних програм експлуатували і традиції польського національно-визвольного руху, особливе місце в яких посідав Ю. Пілсудський.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Cichoracki, P. *Legenda i polityka. Kształtowanie się wizerunku marszałka Józefa Piłsudskiego w świadomości zbiorowej społeczeństwa polskiego w latach 1918–1939* / P. Cichoracki. – Kraków : Księgarnia Akademicka, 2005. – 412 s.
2. Czerwiński, S. *Przemówienie na posiedzeniu Sejmu w dn. 10 lutego 1931 r. // O nowy ideał wychowawczy szkoły polskiej* / S. Czerwiński. – Warszawa, 1934. – S. 73–85.
3. *Program dla grup wiekowo-wyszkoleniowych w oddziałach i pododdziałach Związku Strzeleckiego w zakresie wychowania obywatelskiego*. – Brześć nad Bugiem, 1937. – 45 s.
4. Składanowski, H. «Od uwielbienia do negacji» – Józef Piłsudski w podręcznikach historii w szkole powszechnej (podstawowej) w II RP i okresie stalinowskim PRL / H. Składanowski // *Wiadomości historyczne*. – 2006. – № 5. – S. 30–38.
5. Skwarczyński, A. *Myśl wychowawcza Piłsudskiego* / A. Skwarczyński // *Zrab*. – 1930. – T. 13. – S. 9–14.
6. *Sprawozdanie Poleskiego Wojewodzkiego Związku Młodzieży Wiejskiej za rok 1931–1932*. – Brześć nad Bugiem, 1933. – 16 s.
7. Wywiał, P. *Związek Strzelecki w tworzeniu bezpieczeństwa narodowego Polski. Tradycja i wyzwania XXI wieku* / P. Wywiał. – Łódź, 2009. – 128 s.
8. Баран З. [Рец. на кн.] Cichoracki P. *Legenda i polityka. Kształtowanie się wizerunku marszałka Józefa Piłsudskiego w świadomości zbiorowej społeczeństwa polskiego w latach 1918–1939* / Piotr Cichoracki. – Kraków, 2005. – 412 s. // *Вісник Львівського університету. Серія історична*. – 2014. – Вип. 50. – с. 549–570.
9. *Державний архів Тернопільської області*. – Тернопіль, ф. 292, оп. 1 – спр. 38 – арк. 1.
10. Мороз В. *Пілсудський і Тернопіль: пам'ятник з конем* / В. Мороз // 20 хвилин [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://te.20minut.ua/Podorozhi/pilsudskiy-i-ternopil-pam039yatnik-z-konem-foto-10181325.html>.



УДК 37(09)(477.83)

## РІДНА МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Царик О.М., к. філол. н.,  
доцент кафедри німецької мови

*Тернопільський національний економічний університет*

У статті досліджено основні аспекти проблеми навчання рідної мови як засобу розвитку культури мовлення учнів у міжвоєнний період ХХ ст. Наголошується, що ефективність формування культури мовлення особистості залежить від шляхів удосконалення змісту навчання, педагогічних технологій, дидактичних методів, прийомів, форм і засобів навчання. Зроблено висновки, що навчання рідної мови впливає на розвиток розумових здібностей дитини, вміння викладати свої думки.

**Ключові слова:** мовна освіта, писемне мовлення, культура мовлення, учень, школа, методи навчання.

В статье исследованы основные аспекты проблемы обучения родному языку как средству развития культуры речи учащихся в межвоенный период ХХ в. Отмечается, что эффективность формирования культуры речи личности зависит от пути совершенствования содержания обучения, педагогических технологий, дидактических методов, приемов, форм и средств обучения. Сделаны выводы, что обучение языку влияет на развитие умственных способностей ребенка, умение излагать свои мысли.

**Ключевые слова:** языковое образование, письменная речь, культура речи, ученик, школа, методы обучения.

Tsaryk O.M. NATIVE LANGUAGE AS A FORM OF SPEECH CULTURE OF THE INDIVIDUAL (HISTORICAL ASPECT)

The basic aspects of learning the native language as a mean of developing the speech culture of students in the interwar period of the twentieth century are analyzed in this article. The effectiveness of forming the individual speech culture depends on the ways of improving the teaching purpose, pedagogical technologies, didactic methods, forms and means of teaching. The teaching of native language influences the development of mental abilities of the child and the skills to explain their thoughts.

**Key words:** language education, writing, speech culture, student, school, teaching methods.

**Постановка проблеми.** В умовах глобалізації відкритість і доступність інформаційного простору, зростання значимості особистісного чинника у функціонуванні соціально-економічних систем, особливості підготовки фахівців, які працюють в умовах полікультурного середовища, обумовлюють необхідність оновлення змісту, форм і методів освіти [2, с. 7]. Виховання мовної особистості, здатної до різностороннього спілкування, набуває усе більшого значення.

Розвиток мовлення дитини тісно пов'язаний із розвитком свідомості, пізнанням навколишнього світу, розвитком особистості в цілому. Рідна мова є засобом оволодіння знаннями, вивчення всіх навчальних дисциплін у процесі шкільної освіти. Основне завдання школи завжди полягало у підготовці дітей до життєдіяльності, виконання якого вимагає організації процесу навчання відповідно до потреб суспільства, а тому формування культури мовлення особистості потребує особливого вивчення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Система особистісно орієнтованого виховання в Україні розгортається через мовне наповнення ідей Г. Сковороди, М. Драгоманова, С. Русової, Г. Ващенко,

В. Сухомлинського. Особливого значення поряд з інтелектуальним набувають морально-етичне, культуромовне виховання особистості, становлення молодого людини. Проблему виховання мовної особистості досліджували Г. Богін, М. Вашуленко, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентиліук, Л. Скуратівський.

К. Ушинський високо оцінював роль рідної мови в духовному і моральному розвитку людини. Користуючись мовою як засобом спілкування, дитина вбирає в себе культуру покоління, пізнає навколишній світ і саму себе, засвоює норми соціальної взаємодії. Володіння культурою мовлення, вміння змістовно і логічно висловлювати свої думки є необхідними умовами формування інтелектуально і духовно розвиненої, соціально активної особистості. Саме тому в теорії К. Ушинського рідна мова є одним з основних чинників виховання та розвитку особистості [6, с. 557].

**Постановка завдання.** Мета статті – проаналізувати роль рідної мови у процесі розвитку культури мовлення особистості у міжвоєнний період ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Для з'ясування ролі рідної мови у процесі роз-



виту культури мовлення у міжвоєнний період ХХ ст. проаналізуємо кілька праць, що були опубліковані у журналі «Шлях виховання й навчання» 1932 р.

У праці С. Русової «Сучасні течії в новій педагогіці» йдеться про те, що демократизація політичних форм, широка участь народних мас у політичному житті, економічні ускладнення вимагали виховання людини, пристосованої до нових потреб. Зміна організації навчання сприяла активізації самостійної роботи учнів у школі. Знання оцінювали як міцний засіб для розвитку творчих здібностей дитини, для зміцнення індивідуальної самоактивності. Раніше навчав учитель, учні слухали. Поступово у ХІХ ст. процес навчання змінився, учні ставали дедалі активнішими та привчалися самі здобувати собі знання шляхом власних зусиль, оскільки дитина розвивається індивідуальними зусиллями та готується вносити в загальне людське життя свої знання та свої активні сили [5, с. 1].

Я. Романенко у статті «Рідна мова в народній школі» підкреслював, що основне завдання школи початку ХХ ст. полягало у навчанні читати і писати. Навчання читати і писати у світлі психологічної педагогіки, у світлі нових тоді досліджень у сфері психології загалом, психології мови та мовознавства набуло навчально-виховного значення. А школа, яка ставила собі за мету навчити читати і писати, «могла чванитися своїм завданням», а її вчитель мусив бути «високо освіченою й дуже інтелігентною людиною» [4, с. 13]. Автор зазначає, що механічний бік читання та письма не втратив свого значення і не втратить його ніколи. Читання – це слухання мови іншої людини, фізичне слухання, якщо ми читаємо вголос, або уявне слухання, коли читаємо мовчки. Письмо натомість є власним мовленням, набагато складнішим та досконалішим, аніж усне мовлення. Під час читання і письма йдеться про взаєморозуміння, спосіб передачі та сприйняття психічних процесів.

У міжвоєнний період ХХ ст. процесу читання та письма як засобу взаєморозуміння людей надавали також науково-виховного значення. Зокрема, у статті «Рідна мова в народній школі» Я. Романенко наголошує, що навчання читання й письма – це насамперед навчання рідної мови. Навчаючи в народній школі рідної мови в усній та писемній формі, дітей навчали та виховували загалом, розвивали «розум і душу». Автор підкреслює, що на взаєморозумінні людей побудована система людської духовної й матеріальної культури та суспільного життя. Звідси можна зробити висновок, що розвиток мовлення учнів впливає на формування їхньої культури.

Обсяг матеріалу, на якому відбувалось навчання рідної мови, не вирішував усіх проблем навчального процесу, значну увагу зосереджували на виборі методів занять та інтелігентності вчителя. Позаяк мова є важливим засобом освіти, вчитися мови означає ставати освіченою людиною.

У праці Адського «Навчання рідної мови» проаналізовано значення рідної мови в народних школах, на його погляд, на основі знань про рідну мову, що зміцнюються на кожному вищому році навчання, «розбудовуються інші знання з явним нахилом усебічного пізнання рідної мови, в першу чергу, а щойно в другу чергу придбання загальноосвітніх відомостей» [1, с. 17].

Для прикладу розглядається навчання в школах Чехословацької республіки, де впродовж перших трьох років навчання, окрім рідної мови, як надбудову пропонували початкове навчання. Початкове навчання охоплювало всі сфери життя народу та країни, пам'ятки, історію, природу, починаючи від рідного села, округу. Головне завдання, крім виховного аспекту, полягало у виконанні мовних вправ, спрямованих на розвиток усного та писемного мовлення, пізнання краси і багатства національного життя та культури.

Основною метою предмету «Рідна мова» перших трьох років у школі було навчання правильного, гарного читання та писання як засобу для подальшого вивчення рідної мови, а на четвертому році починалось навчання самої мови «як духовного озброєння культурної людини». Далі предмет розділяли на читання, граматику, правопис та «письменний стиль». Робота над усним мовленням тривала як приготування до писемного мовлення.

Як надбудова до предмету «Рідна мова» вивчалася наука про рідний край, що розширювала засвоєні у початковій школі відомості. У чехословацьких школах для вивчення рідної мови надавали достатню кількість годин. На першому році навчання – 14 годин, на другому і третьому разом із початковим навчанням по 15 годин, на четвертому році теж 14 годин [1, с. 18].

Подібна ситуація із навчанням рідної мови була і в школах Німеччини. В Угорщині, за Адським, навчання рідної мови проводилось ще інтенсивніше, навіть у старших класах рідна мова була «пануючим предметом». Щотижнево на п'ятому та шостому роках навчання для навчання рідної мови призначалось 8 годин, а на сьомому та восьмому – 6 годин.

У школах Галичини міжвоєнного періоду ХХ ст. ситуація із вивченням рідної мови була гіршою, аніж у сусідніх західних дер-



жавах. Мета та програми навчання рідної мови були недосконалыми, годин було недостатньо. Причина була в тому, що у вітчизняних народних школах, всупереч педагогічному досвіду, який вказував на шкідливість навчання чужих мов у народних школах, навчали другої мови. На вивчення другої мови призначалась така ж кількість годин, як і на вивчення рідної.

Методисти дотримувались думки, що не потрібно було на третьому році навчання вчити дітей географії та історії, що помилково вводило дітей у простір і час, у яких дитина такого віку ще не вмiла орієнтуватись, як і не могла зрозуміти події та культуру історичних періодів.

Проект реформи шкільництва передбачав концентрацію основної уваги на вивченні рідної мови та використання у процесі вивчення загальноосвітніх предметів на матеріалах рідною мовою.

Для розвитку розумових здібностей дитини особливо важливо розпочинати навчання рідною мовою. Основні цілі навчання рідної мови, передбачені шкільними програмами на початку ХХ ст., стосувались лише польської мови. Проте було зазначено, що для української мови цілі і програма ідентичні з польською. Вивчення рідної мови на початку ХХ ст. передбачало:

1. Розуміння мови, котрої в щоденному житті вживає освічений загаль народу.

2. Розуміння книжкової мови: а) прози популярних авторів, мови тих книжок, за допомогою котрих учень після закінчення школи буде доповняти свою освіту; б) поетичної мови популярних авторів.

3. Практичне опанування мови: вільне й поправне висловлювання в усному та писемному мовленні в щоденному житті.

4. Розбудження замилювання й вироблення здатності до читання як засобу, що розвиває розум і серце.

5. Розбудження свідомої любові до рідної мови [1, с. 19].

У праці «Навчання рідної мови» Адський пропонує свій варіант мети навчання рідної мови, зокрема розділяє на «ціль ближчу й дальшу». «Ціль ближча» для молодших класів: навчити читання, писання, говоріння та ясного розуміння думок у тексті як засобу для здобування «дальшої цілі». «Дальша ціль» полягала у пізнанні та засвоєнні всіх прикмет, усієї краси письменницької мови, всіх ділянок, у прочитанні і розумінні творів визначних письменників, а також у вмінні користуватись засвоєними знаннями у повсякденному житті [1, с. 19].

Цікавим вважаємо підхід автора до вживання дітьми діалектів, зокрема в початковій школі радили не виправляти діалектних

слів, оскільки таке передчасне виправлення діалекту могло б образити почуття пошани та любові до тих, хто вчив дитину мови, а також викликати недовір'я до вчителя. Грубі мовні помилки радили виправляти обережно, із відповідним методичним підходом. Також некоректно перебивати мовлення учня задля виправлення помилки, оскільки це може перебити процес мислення дитини, зробити її несміливою, мовчазною. Лише після закінчення варто навідними питаннями спонукати дитину до заміни помилково сказаного слова правильним.

Щодо читання автор дотримується думки, що під час навчання читати учитель повинен застосовувати метод, коли дитина вчиться читати цілі слова, а не частинки (склади чи звуки). Навчання читати за силлабічним методом сповільнювало на довгий час правильне читання, а іноді й було причиною, що діти у четвертому чи п'ятому класі погано читали. Адський зауважує, що «вчителі складають вину за такі випадки на лінивість та тумануватість, і навіть на думку їм не приходить, що більше завинила тут метода навчання, чим брак вправи в читанні, спричинений лінивістю або тумануватістю. Доказом цього є те, що перед десятками літ, коли загально вживано силлабічний метод, мало хто вмів гладко читати, навіть з-поміж інтелігенції. З нерівного, негладкого, гикавого читання нема жадного хісна. Дитина не може порозуміти змісту читаного, не відчує краси мови, а через те не набере охоти до читання ні в шкільній, ні в пізнішій добі» [1, с. 20].

Не втратили і через століття своєї актуальності думки автора щодо важливості читання: шлях до дальшої цілі навчання мови – глобального пізнання всіх її прикмет, усієї краси, засад творчого росту – веде через гарне, естетичне, логічне читання. Добре читання розширює духовні горизонти, ушляхетнює серце, збагачує розум, доводить до мовного розуміння, викликає бажання запам'ятати правила та потребу знати граматику. Проте не буде великої користі від знання граматичних та правописних правил, якщо учні не здобудуть загального знання рідної мови (не навчаться гарно, логічно, душевно читати, гарно висловлювати свої думки), якщо не зрозуміють фонетичного й поетичного багатства мови.

Для розвитку мовлення пропонувалось у першому, другому та третьому класах формувати завдання для написання письмових робіт на основі запитань до опрацьованої в школі теми, проте завдання мали бути так сформульовані, щоб дитина була змушена відповідати двома, трьома і біль-



ше реченнями, пов'язаними між собою. У четвертому класі варто вже спонукати дітей до написання творів. У п'ятому та шостому класах давати почергово «теми для творчого та репродукційного стилю», у сьомому класі пропонували вже тільки «вільні теми, або дві вільні, а одну репродукційну» [1, с. 23].

Далі розглянемо, за допомогою яких мовних вправ у народних школах досягали основної мети навчання рідної мови – «свобідного і поправного висловлювання своїх думок». Ціль надзвичайно важлива, адже немає нічого важливішого, аніж навчити дитину висловлювати свої думки в правильній формі, використовуючи прийняті в літературній мові слова та звороти. На початку ХХ ст. в галицьких школах засобами досягнення цілі навчання рідної мови були мовні вправи, зокрема розмови про предмети з найближчого оточення дитини, описи малюнків, вільний переказ коротких (а згодом щораз довших) казок та оповідань, розмови про події та враження із щоденного життя, короткі прості описи предметів і звірят із найближчого оточення [3, с. 25].

Важливими були також психолого-педагогічні передумови навчання школярів у початковій школі. Діти у школі потрапляють у нове, незвичне середовище, тож необхідно створити для них довірливу, позитивну атмосферу, налаштувати на вільне висловлювання своїх думок. Тому методисти радили якомога довше вести з дітьми першого року навчання вільні розмови, давати їм завдання, що наближені до їхніх домашніх занять. Завдання вчителя керувати розмовою у процесі малювання, ліплення, клеєння, моделювання таким чином, щоб дитина мала про що говорити, поступово підводити дитину до пізнання нового. Проте кожен урок повинен був базуватись на повторенні вивченого матеріалу на попередньому уроці відповідно до поступу в розумовому розвитку дитини. У початковій школі дитину вчили спершу мислити, добирати для формулювання думки відповідні слова та вирази, лиш після такого вступного курсу можна було вчити дитину читати і писати. Позаяк розумовий розвиток дитини має пройти шляхом: «предмет – уявлення – поняття – слово», обминання такого шляху може призвести до ситуації, що дитина, «хоча механічно засвоїть собі штуку читання, за зоро-

вими з'явами слів чи речень, не буде в неї предметів чи думок, вона читатиме механічно, але не розумітиме прочитаного. Така дитина навчиться писати, але не матиме що письмом виразити» [3, с. 27].

**Висновки з проведеного дослідження.** У міжвоєнний період ХХ ст. грамотне та усвідомлене навчання рідної мови мало важливе значення для формування культури мовлення особистості. При цьому зважали на своєрідні і неповторні особливості мови кожної дитини, які проявляються в способі вираження думок, умінні використовувати мовні засоби. Мову вважали одночасно засобом і джерелом інтелектуального, морального, естетичного виховання, що формує дитину як особистість. Грамотна мова служить запорукою успішного навчання і розвитку дитини.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо в дослідженні методів формування культури писемного мовлення учнів у вітчизняних загальноосвітніх закладах у першій половині ХХ ст.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Адський. Навчання рідної мови / Адський // Шлях виховання й навчання. Педагогічно-методичний тримісячник. Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства». VI-й річник. Перша книга. – Львів, 1932. – С. 17–25.
2. Вихрущ А.В. Лінгводидактика в системі економічної освіти / А.В. Вихрущ // Методика розвитку іншомовної компетентності студентів економічного профілю : [колект. монографія]. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2014. – С. 7–28.
3. Кузьмів Яр. Мовні вправи / Яр. Кузьмів // Шлях виховання й навчання. Педагогічно-методичний тримісячник. Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства». VI-й річник. Перша книга. – Львів, 1932. – С. 25–31.
4. Романенко Я. Рідна мова в народній школі / Я. Романенко // Шлях виховання й навчання. Педагогічно-методичний тримісячник. Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства». VI-й річник. Перша книга. – Львів, 1932. – С. 12–17.
5. Русова С.Ф. Сучасні течії в новій педагогіці / С.Ф. Русова // Шлях виховання й навчання. Педагогічно-методичний тримісячник. Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства». VI-й річник. Перша книга. – Львів, 1932. – С. 1–12.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К.Д. Ушинский. – Т. 2. – М. – Л. : АПН РСФСР, 1948–1952. – С. 557.



УДК 377:656.2

## СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ В УКРАЇНІ ЗА ЧАСІВ ЦАРСЬКОЇ РОСІЇ (1900-1917 рр.)

Шаргун Т.О., к. пед. н., доцент,  
завідувач кафедри гуманітарної та соціально-економічної підготовки  
Львівська філія Дніпропетровського національного університету  
залізничного транспорту імені академіка Всеволода Лазаряна

У статті досліджено стан підготовки фахівців залізничного транспорту на початку ХХ століття за часів царської Росії у територіальних межах сучасної України; зроблено узагальнюючий аналіз формування системи професійної підготовки фахівців залізничного транспорту в Україні на початку ХХ століття, яку зумовив революційний розвиток залізниць. Показано ключову роль галузевого підпорядкування навчальних закладів різного типу (інститутів, залізничних технічних училищ, загальноосвітніх залізничних училищ 2 та 1 класу) Міністерству шляхів сполучення у формуванні системи підготовки фахівців залізничного транспорту; висвітлено роль і місце курсів різного типу, технічних бібліотек, Музею залізничного транспорту у її формуванні.

**Ключові слова:** професійна підготовка, фахівці залізничного транспорту, відомче підпорядкування навчальних закладів.

В статье исследовано состояние подготовки специалистов железнодорожного транспорта в начале ХХ века в период царской России в территориальных границах современной Украины; проведен обобщающий анализ формирования системы профессиональной подготовки специалистов железнодорожного транспорта в Украине в начале ХХ века, обусловленного революционным развитием железных дорог. Показано ключевую роль ведомственного подчинения учебных заведений разного типа (институты, технических железнодорожных училищ, общеобразовательных железнодорожных училищ 2 и 1 классов) Министерству путей сообщения в формировании системы подготовки специалистов железнодорожного транспорта; высветлено роль и место курсов разного типа, технических библиотек, Музея железнодорожного транспорта в её формировании.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, специалисты железнодорожного транспорта, ведомственное подчинение учебных заведений.

Shargun T.A. THE SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING OF RAILWAY TRANSPORT SPECIALISTS IN UKRAINE IN THE PERIOD OF TSARIST RUSSIA GOVERNING (1900–1917)

In the article the vocational training conditions of railway transport specialists at the beginning of the XX century during the period of tsarist Russia governing in the modern Ukraine frontiers are researched; generalized analysis of the system formation of the railway transport specialists' vocational training in Ukraine at the beginning of the 20th century, caused by the revolutionary development of railways is conducted. The key role of branch subordination of different types of educational institutions (institutes, railway technical schools, railway secondary schools of first and second forms) to the Ministry of railway communication in the system formation of the railway transport specialists' vocational training is demonstrated; the role and place of the different types of courses, technical libraries, Museum of railway transport in its formation is highlighted.

**Key words:** vocational training, specialists of railway transport, branch subordination of educational institutions.

**Постановка проблеми.** Початок ХХ століття ознаменувався формуванням світової транспортної системи залізниць, яка набувала ознак опорного каркасу світової економіки. Найпотужнішими залізничними державами Старого світу стали Німеччина, Франція та Росія, до складу якої на той час входила Україна. Революція на залізничному транспорті викликала революцію і у галузевій освіті та науці, що зумовило формування системи підготовки відповідних фахівців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми професійної підготовки фахівців залізничного транспорту в Україні ви-

світлено у працях І. Агієнко, А. Бабичкова, А. Веселова, В. Виргинського, І. Гурія, В. Кізченко, С. Кульчицького, Е. Луценко, А. Погребинського, М. Пузанова, В. Сологубова, Е. Степанович, Г. Терещенко, Ф. Ткаченка, зокрема, в період 1900–1917 рр. – у працях С. Богатчука. У статті ми також спирались на архівні документи Державного архіву Російської Федерації, Державного архіву Дніпропетровської області, фонди Науково-технічної бібліотеки Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту ім. В.А. Лазаряна, Дніпропетровської обласної універсальної наукової бібліотеки ім. Первоучителів слов'янських





Кирила і Мефодія, архівні документи Центрального народного музею історії Придніпровської залізниці тощо.

За обраною тематикою з оглядом на її галузевий аспект практично відсутні публікації вітчизняних науковців, які містять узагальнюючий аналіз формування системи професійної підготовки фахівців залізничного транспорту в Україні на початку ХХ століття.

**Постановка завдання.** Метою статті є висвітлення проблеми формування системи професійної підготовки фахівців залізничного транспорту у період 1900–1917 рр. за часів царської Росії у територіальних межах сучасної України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Революційний розвиток залізниць у другій половині ХІХ століття та гостра потреба у фахівцях усіх рівнів зумовили відкриття навчальних закладів залізничного профілю різного типу: інститутів, технічних училищ, загальноосвітніх залізничних училищ 2 та 1 класу, підготовчих курсів, що призвело до створення мережі галузевих закладів та ступеневої системи підготовки фахівців. Їхній розвиток базується на спадщині підготовки фахівців із минулого століття.

**Заклади вищої освіти.** Одним із перших вищих технічних навчальних закладів Росії був *Петербурзький інститут інженерів шляхів сполучення імені Імператора Олександра І*. Серед відомчих навчальних закладів він вважається найстарішим (заснування – 1809 р., відкриття – 1810 р.). Його основними завданнями були: підготовка інженерів високого класу «за всіма видами діяльності» для Міністерства шляхів сполучення (МШС) та залізниць, проведення глибоких наукових досліджень і формування професорсько-викладацького складу для вищих навчальних закладів країни. Досвід його діяльності дозволив відкрити на території Росії наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть низку інших навчальних закладів.

Імператорське Московське інженерне училище відомства шляхів сполучення стало другим вищим навчальним закладом такого типу, що мало за мету «спеціальну освіту осіб, які присвячують себе переважно практичній діяльності з облаштування та експлуатації колії» [9, с. 228]. Його відкрили у 1895 р., а у 1913 р. цей заклад набув статусу *Московського інституту інженерів шляхів сполучення імені Імператора Миколи ІІ*.

Ці два інститути стали основними джерелами інженерних кадрів для залізниць до 30-х рр. ХХ століття. Упродовж цього часу їх підпорядкування змінювалося тіль-

ки 1918–1928 рр., коли вони перебували у системі Народного комісаріату освіти, а з 1928 р. – знову перейшли під юрисдикцію відомства Наркомату шляхів сполучення [5, с. 203].

Стрімкий розвиток гірничо-металургійного комплексу Російської імперії потребував виходу до водних портів на півдні України, що, у свою чергу, сприяло розвитку Південних залізниць. Протягом 1868–1917 рр. мережа залізничних перевезень у цьому напрямку стрімко розвивалась та стала потужним науково-технічним комплексом Російської імперії, вона мала особливе стратегічне значення і посідала перше місце за обсягом перевезень вантажів [7, с. 17].

Високі темпи розвитку промисловості на півдні Росії у другій половині ХІХ ст. та поширення залізничного будівництва виявили необхідність створення вищих технічних навчальних закладів в Україні. 14 березня 1897 р. імператором був виданий наказ про відкриття у Києві політехнічного інституту. До вступних іспитів допускались лише ті, хто мав атестат про закінчення гімназій та інших середніх навчальних закладів [1, с. 22]. При цьому спостерігалась значна зацікавленість населення до фаху залізничника. Так, у 1900 р. у *Київський політехнічний інститут* на 308 вакансій було подано вдвічі більше заяв, а проведене у подальшому анкетування студентів технічних спеціальностей цього навчального закладу показало, що 62% вступників обрали фах залізничника через інтерес до цієї справи (за даними 1909 р.) [6, с. 47].

Інженерів залізничного профілю у незначній кількості готували у *Московському вищому технічному училищі* (з 1830 р.), *Петербурзькому електротехнічному інституті* (1886 р.), *Петербурзькому* (з 1828 р.) та *Харківському технологічних інститутах* (з 1885 р.), а також у *Київському інституті народного господарства* (1906 р.) [5, с. 203]. Харківський технологічний інститут є першим технічним ВНЗ, що функціонував у територіальних межах сучасної України.

**Нижчі навчальні заклади** (на сучасному етапі заклади середньої спеціальної освіти). Слід зауважити, що серед населення значним попитом користувалися спеціальності залізничної галузі, які не потребували високого рівня освіти, – так звана «середня ланка працівників». Їхня підготовка здійснювалась у нижчих навчальних закладах, зокрема у технічних залізничних училищах, залізничних училищах служби руху тощо.

1. Технічні залізничні училища – нижчі учбові заклади (з 7 квітня 1886 р. за рішен-



ням уряду підпорядковувались відомству МШС, безпосередньо навчальному відділу) створювались для того, щоб дати дітям залізничників освіту другорядних техніків, які працювали на залізниці машиністами, помічниками машиністів, колійними майстрами тощо. У відомстві МШС станом на 1911 р. нараховувалось 41 технічне залізничне училище, з них одне приватне.

2. Залізничні училища служби руху. З огляду на те, що залізниці вже давно відчували брак у кадрах зі спеціальною освітою для служби руху та комерційної роботи, для цих цілей було започатковано професійні училища. Законопроект з означеного питання був затверджений 5 липня 1912 р. У ньому було запропоновано відкрити училища у Москві та Києві. Також Вишневолоцьке училище кондукторів шляхів сполучення було перекваліфіковано на підготовку середніх техніків для МШС, щоб задовольнити нагальну потребу галузі у фахівцях [9, с. 236].

Систематизувати нижчі навчальні заклади з підготовки фахівців залізничного транспорту, які існували на території царської Росії станом на 1916 р. і підпорядковувались Відомству МШС, значною мірою допомагає «Список особового складу Міністерства шляхів сполучення. Центральні та місцеві заклади» [8, с. 2–4], де канцелярією Міністерства наведено їх повний перелік (46 закладів): Вишневолоцьке училище

кондукторів шляхів сполучення, Дельвігівське залізничне училище, технічні залізничні училища (Олександрівське, Асхабадське (Ашхабадське), Бендерське, Бологовське, Борисоглебське, Великолуцьке, Віленське, Владикавказьке, Вологодське, Воронізьке, Гомельське, *Донецьке*, Катеринославське, Калуське, *Київське*, Ковровське, *Конотопське*, *Кременчуцьке*, Михайлівсько-Тифліське (Тбіліське), Московсько-Казанське, *Миколаївське*, *Одеське*, Омське, Пензенське, Перше імені Імператора Олександра II в м. Єльці, Перше Сибірське імені Імператора Миколи II в м. Красноярську, Пермське, Петроградське при Олександрівському заводі Миколаївської залізниці, Ревельське (Таллінське), Рославльське (Смоленська обл.), Ростовське-на-Дону, Самарське, Саратовське, *Севастопольське*, Ташкентське імені Спадкоємця Цесаревича Олексія Миколайовича, Томське, Тульське, Хабаровське, *Харківське*, Холмське імені інженера Дмитра Іванова), залізничні училища служби руху (*Київське*, Московське, Томське, *Харківське*). Курсивом виділено училища, що здійснювали підготовку фахівців у територіальних межах сучасної України. Серед них – 9 технічних училищ (22,5%) та 2 училища служби руху (50%).

**Початкова освіта.** Одночасно з нижчими професійними навчальними закладами на залізницях відкривалися спеціальні шко-



**Схема 1.**  
Система підготовки фахівців залізничної галузі на початку XX ст.



ли-училища, так звані «загальноосвітні залізничні училища 1 та 2 класу», для підготовки нижчого обслуговуючого персоналу залізниць.

Загальноосвітні залізничні училища 1 класу давали дітям службовців початкову освіту і релігійно-моральне виховання.

Загальноосвітні залізничні училища 2 класу, крім початкової професійної освіти, готували хлопців до вступу до технічних залізничних училищ МШС. З цією метою при училищах навіть були відкриті спеціальні підготовчі курси.

Тільки на Південно-Західних залізницях до 1900 р. було відкрите 31 училище, де здобували освіту діти службовців. Малолітніх навчали основам грамоти, арифметики, а молодь готували до роботи на залізничному транспорті. Подібні училища засновувались у Катеринославі, Полтаві, Кременчуці, Попасній та інших містах [2, с. 10].

Загалом таких училищ станом на 1 січня 1912 р. по всій мережі залізниць Російської імперії нараховувалось 567 із чисельністю учнів понад 100 000, зокрема: на казенних залізницях – 451 (з 25 відділеннями) із чисельністю 80 550 учнів, на приватних – 116 училищ із чисельністю 19 500 учнів [9, с. 238].

**Курси.** Певне значення у підготовці та перепідготовці фахівців для залізничного транспорту на той час відігравали різні курси, зокрема такі:

– курси з підготовки залізничних агентів служби руху. До відкриття училищ нового типу (служби руху) було визнано доцільним організувати при залізницях курси з підготовки агентів руху. Загальні підстави організації цих курсів були розроблені МШС у 1910 р. На той час такі курси існували при управлінні семи залізниць. Окрім того, управління трьох залізниць відряджали агентів служби руху на діючі у Москві приватні залізничні курси, що мали такий профіль;

– вечірні курси підготовки. До 1902 р. на Південно-Західних залізницях також практикувались набори слухачів на вечірні курси без екзаменів [3, с. 14];

– курси при залізничних майстернях. Одночасно машиністів та їх помічників готували при залізничних майстернях. Щоб стати паровозним машиністом або його помічником, робітники складали спеціальні іспити [4, с. 108]. Такі курси були досить поширеними на початку ХХ століття, що допомагало задовольнити нагальну потребу залізниць у робітничих кадрах.

**Бібліотеки.** З метою задоволення розумових потреб службовців залізниць та їхніх сімей у звітному періоді МШС продовжи-

ло надавати допомогу на облаштування бібліотек для службовців казенних залізниць і на утримання бібліотек (у розмірі понад 20 000 руб. щорічно) [9, с. 242].

Таких бібліотек та відділень, відкритих за підтримки відомства, нараховувалось на казенних залізницях у 1909 р. – 161, у 1910 р. – 170, у 1911 р. – 173. Користування бібліотекою для службовців залізниць було безкоштовним.

З огляду на особливо важливе значення бібліотечної справи на залізницях були запроваджені заходи щодо напрацювання уставу казенних залізничних бібліотек. Цей устав, опрацьований відомством, було запропоновано до введення у дію у 1912 р.

Також важливе значення не тільки з науково-практичного погляду, а й для підняття престижу залізниць відіграло створення 25 червня 1896 р. за ухвалою імператора Миколи II **Музею Відомства шляхів сполучення імені Миколи I**. Музей залізничного транспорту, його багаті експозиції завжди слугували чудовою базою для вивчення студентами Петербурзького інституту інженерів шляхів сполучення історії різних галузей залізничної техніки, а також для творчої діяльності вчених та інженерів транспорту.

Таким чином, ключову роль у формуванні ступеневої системи професійної підготовки фахівців для залізничної галузі відіграло відомче підпорядкування навчальних закладів Міністерству шляхів сполучення. Регулярне інвестування МШС у систему підготовки фахівців набуло стратегічного значення для всебічного розвитку і формування особистості майбутнього залізничника через систему закладів освіти, технічних бібліотек, музеїв залізничного транспорту.

Виходячи з аналізу досліджених джерел, можна зробити узагальнення щодо структури системи підготовки фахівців залізничної галузі в Україні за часів царської Росії і викласти наочно у вигляді наступної схеми (схема 1).

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, революційний розвиток залізниць зумовив заснування навчальних закладів залізничного профілю різного типу (інститути, технічні училища, загальноосвітні залізничні училища 1, 2 класу). В результаті на початку ХХ століття на території царської Росії, до складу якої на той час входила Україна, створювалась мережа галузевих навчальних закладів та ступенева система підготовки фахівців.

Ключову роль у формуванні системи професійної підготовки фахівців для залізничної галузі на початку ХХ століття у царській Росії відіграло відомче підпорядкування навчальних закладів Міністерству шляхів



сполучення. Регулярне інвестування МШС у систему підготовки фахівців набуло стратегічного значення для всебічного розвитку і формування особистості майбутнього залізничника через систему закладів освіти, технічних бібліотек, музеїв залізничного транспорту.

Важливе значення як у процесі підготовки, так і для подальшої самоосвіти, підвищення рівня професійної компетентності фахівців залізничного транспорту відігравали технічні бібліотеки та Музей залізничного транспорту, які були створені в навчальних закладах, на залізницях.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Богатчук С.С. Підготовка кадрів залізничників в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) / С.С. Богатчук // Деякі питання нової історії України. – К., 2009. – С. 17–27.
2. Вестник Екатеринбургской железной дороги. – 1914. – № 341. – С. 10.
3. Вестник Юго-Западных железных дорог. – 1903. – № 33. – С. 14.
4. Там само. – 1906. – № 25. – С. 108.
5. История железнодорожного транспорта России и Советского Союза. Т. 2: 1917–1945 гг. / Г.М. Фадеев, С.В. Амелин, Ф.К. Бернгард и др. ; под общ. ред. Е.Я. Красковского, М.М. Уздина. – СПб. : АО «Иван Федоров», 1997. – 416 с.
6. Молчанов В.Б. Культурно-освітні чинники добробуту міщан Правобережної України на початку ХХ ст. / В.Б. Молчанов // Український історичний журнал. – К. : Наукова думка, 1999. – № 5. – С. 44–49.
7. Приймук С.М. Історія становлення та функціонування південних залізниць (1868–1917 рр.) : автореф. дис. ... канд. істор. наук : спец. 07.00.07 «Історія науки і техніки». – К., 2010. – 17 с.
8. Список личного состава Министерства путей сообщения. Центральные и местные учреждения. – С.-Петербург (Петроград) : Издание Канцелярии Министерства, 1916. – С. 2–4.
9. Учебные заведения и просветительная деятельность Министерства. Всеподданнейший отчет министра путей сообщения о деятельности Министерства путей сообщения за 1909–1911 гг. Глава V. – С.-Петербург, 1912. – С. 220–242.



## СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 811.521/.581:378.091.3(075.8)

**СИСТЕМА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ  
ЯПОНСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ:  
ІНТЕГРАТИВНІ КОМПОНЕНТИ**

Асадчих О.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії  
Інститут філології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

У статті аналізуються організаційні чинники інтегративних компонентів системи навчання японського академічного мовлення студентів мовних спеціальностей у магістратурі з позиції комунікативно значущої ситуації.

**Ключові слова:** японське академічне мовлення, базисні інтегративні компоненти, комунікативно значуща ситуація, студенти-японісти.

В статье анализируются организационные факторы интегративных компонентов системы обучения японской академической речи студентов языковых специальностей в магистратуре с позиции коммуникативно значимой ситуации.

**Ключевые слова:** японская академическая речь, базисные интегративные компоненты, коммуникативно значимая ситуация, студенты-японисты.

Asadchih O.V. THE SYSTEM OF TEACHING STUDENTS OF LINGUISTICS MAJORS ACADEMIC JAPANESE: INTEGRATIVE COMPONENTS

The organizational factors of integrative components of the system of teaching students of linguistics majors academic Japanese within Master's course from the position of meaningful communicative situation were analyzed.

**Key words:** academic Japanese, basic integration components, meaningful communicative situation, Japanese-language-students.

**Постановка проблеми.** Для модернізації вищої освіти необхідно реалізувати завдання нової освітньої політики, які орієнтовані на врахування особливостей навчання студентів в умовах магістратури, підвищення ефективності формування компетентностей, які дозволять магістрантам повноцінно функціонувати в академічних колах, активне впровадження інновацій в освітню діяльність на основі механізмів формування академічної грамотності у студентів мовних спеціальностей. Організацію навчання магістрантів японської мови для академічних цілей неможливо розглядати без комплексного аналізу особливостей навчання японської мови в умовах магістратури. Адже це є педагогічною й суспільною проблемою, яка потребує не просто вдосконалення методики навчання японської мови для академічних цілей, а створення цілісної інтегративної системи формування академічної грамотності, що, як ми передбачаємо, є потенційним інструментом забезпечення ефективного навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальнотеоретичні питання інтегра-

ції як дидактичної проблеми висвітлювали М. Бойченко, Н. Бочкова, Н. Дем'яненко, І. Козловська, О. Кубасов, О. Маркова, Г. Онкович, О. Олексюк, О. Пузанкова та інші.

Скориставшись досягненнями загальної дидактики, які надають поняттю інтеграції різнобічного тлумачення, звернемося до прикладної сфери навчання іноземної мови, в якій це поняття постає на визначених рівнях. У практиці навчання іноземних мов горизонтальна інтеграція охоплює окремі теми, які є предметом дослідження різних наукових галузей, дисциплін, навчальних курсів. Вертикальна інтеграція триває в межах одного заняття або навчального курсу, якщо залучається різногалузевий матеріал, для вивчення якого пропонуються завдання з наростанням рівня складності. У нашому дослідженні саме комунікативна ситуація є організаційним чинником інтегративних компонентів системи навчання японського академічного мовлення студентів мовних спеціальностей у магістратурі.

**Постановка завдання.** Метою дослідження є спроба проаналізувати організаційні чинники інтегративних компонентів



системи навчання японського академічного мовлення студентів мовних спеціальностей у магістратурі з позиції комунікативно значущої ситуації.

**Виклад основного матеріалу.** Отже, теорія навчання іноземних мов ґрунтується на твердженні, що підвалини володіння мовою складають уміння мовця аналізувати й оцінювати ситуацію спілкування, планувати мовленнєву поведінку в умовах цієї ситуації, контролювати мовленнєві вчинки партнерів спілкування, знати альтернативні можливості й вибирати план мовленнєвої поведінки, прогнозувати комунікативну ситуацію й визначати її тип [2, с. 19]. Класичне визначення мовленнєвої ситуації належить О. Леонтьєву, який під такою ситуацією розуміє сукупність умов мовленнєвих і не мовленнєвих, необхідних і достатніх для того, щоб здійснити мовленнєву дію за визначеним планом [6, с. 19]. Ю. Пассов вважає ситуацією не сам екстралінгвістичний контекст, а систему стосунків співрозмовників, відображену в їхній свідомості [8, с. 95]. Загалом мовленнєві ситуації потрапляють у різні класифікації залежно від критеріїв характеристики й оцінки. Їх поділяють на навчальні й природні, розподіляють за типами, жанрами події (урок, зустріч, привітання), класифікують тематично (залежно від предмета мовлення) чи контекстно (за часом і місцем мовлення), за соціальними ролями комунікантів (роzmова підлеглого й керівника, старшого й молодшого), поділяють на офіційні й неофіційні, реальні та уявні. З цього видно, що в поняття ситуації уводять і сам текст, й умови та жанри текстотворення.

Можемо спостерігати, як дослідники досить вільно використовують і терміни: «комунікативна ситуація дискурсу», «комунікативна мета», «жанр дискурсу», часто називаючи ними одне й те ж поняття. Нагадаємо, що сьогодні найкращий прагматично-комунікативний сценарій жанрової організації мовлення написано Дж. Свейлсом [17]. Цей сценарій прийнято як класичний в американській лінгвістиці. За ним зразок жанру буде вважатися прототипним для дискурс-спільноти, якщо її учасники-мовці покладуть в основу мовленнєвої події

(акту) визнані всіма ними комунікативні цілі [17, с. 58]. Ця мета організовує зміст і стиль тексту.

Поширюючи думку Дж. Свейлза в лінгводидактичну площину, припустимо, що мета академічного спілкування, яка виникає в комунікативній ситуації, обумовлює жанр або групу жанрів, які є академічним дискурсом і створюються мовцями в формі усних і письмових текстів. Тому ми переконані, що комунікативна ситуація академічного мовлення є визначальною для вибору жанрів і груп жанрів тих рецептивно-продуктивних текстів, які магістранти-японісти повинні опанувати.

Лінгвістичний аспект взаємовідносин жанру й комунікативної ситуації науково опрацьований. Зокрема, І. Корольов наважується припустити, що мовленнєвий жанр є синонімом комунікативної ситуації [4, с. 130–134]. Проте зауважує, що між категорією жанру та комунікативною ситуацією існують гіперо-гіпонімічні відношення, а комунікативні ситуації є структурними складниками гіпержанру [4, с. 132]. Ми не погоджуємося з твердженням, що мовленнєвий жанр – це сукупність комунікативних ситуацій і комунікативних актів [4, с. 133], тому що ситуація спілкування насамперед визначає жанр тексту, а не є похідною від нього. Можливо, тут малося на увазі комунікативне явище (за Й. Стерніним) [11, с. 216].

На жаль, спостерігаємо, що дослідження взаємозв'язку жанрів і комунікативних ситуацій у галузі східних мов, а також спроби організувати навчальні курси на їхній основі, є поодинокими й не складають окремого напрямку в лінгводидактиці. Серед них назвемо підручник О. Забураної та Й. Тойофуту «Японська в темах», в якому запропоновано традиційний шлях тематичної організації навчання японської мови й жанрового мовлення [3]. В. Тарасова досліджує лекційне заняття як значущу академічну ситуацію, яка переважає в організації навчання в університетах Китаю [13, с. 135–136]. Чинником, який впливає на ефективність спілкування, автор визнає композиційну структуру лекції, яка складається зі вступу, тематично-стимульовально-



Рис. 1. Зв'язок комунікативної ситуації й жанрів академічного мовлення



го запитання викладача до студентів, обговорення теми, пов'язаної із запитанням, пояснення нового й висновків. Окремі комунікативні ситуації використала професор китаїстики І. Войцехович для навчання суспільно-політичного перекладу з китайської мови [1]. Але загалом увагу лінгвометодистів приділено європейським мовам, а жанри академічного дискурсу тлумачаться з позицій лінгвістичних шкіл, розвинених у європейських країнах.

У прагмалінгвістиці давно використовуюється поняття «стандартної» комунікативної ситуації. Дослідник комунікативної поведінки Й. Стернін вважає стандартною комунікативною ситуацією ту, яка типова, повторювана й характеризується використанням стандартних мовленнєвих засобів (знайомство, привітання, прощання, вибачення) [12]. Беручи до уваги висновки Р. Якобсона про структуру комунікативної ситуації, можемо припустити, що структуру стандартної комунікативної ситуації формують: мовці, висловлювання, комунікативний акт, знайомі (стандартні) обставини мовлення, стереотипний вибір мовних засобів [16, с. 81]. Але особливості значущої комунікативної ситуації потребують окремої уваги й рідко потрапляють у фокус української науки, хоча американська прикладна лінгвістика користується поняттям “meaningful communicative situation” [15].

Проте деякі характеристики значущої комунікативної ситуації можна знайти й у працях українських та російських дидактів. Л. Куликова в книжці «Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме» наводить приклад розбіжностей значущості комунікативної ситуації для студентів і викладачів Німеччини і Великобританії. У навчальній співдіяльності німців комунікативна ситуація є значущою, якщо в ній запропоновано план, структуровано роботу в аудиторії й поза нею, викладач проявить себе як експерт, що знає відповіді на запитання. Наукова компетентність викладача оцінюється за «академічністю» стилю мовлення. Британці вважають значущою академічну ситуацію, яка виникає спонтанно, цінують оригінальні відповіді викладача на запитання. Викладач може не знати відповіді на всі запитання, але спрямувати думку студента в правильне річище [5, с. 132].

Зв'язок між жанром мовлення й комунікативною ситуацією одноставно акцентується дослідниками. В. Митягіна вважає, що академічний дискурс є тією частиною університетського дискурсу, який «обслуговує» освітній і дослідницький процес «у чистому вигляді» [7, с. 13]. Жанри академічного дискурсу в її тлумаченні – це цілісні

комунікативні ситуації: лекції, семінар, екзамен, консультація. Оскільки університет постає особливим середовищем для формування суб'єктності студентів, значущими для них є ті ситуації, у яких спілкування є статусно-маркованим: отримання згоди професора на керівництво науковою роботою студента, переконання професора в правильності своєї позиції.

Визначивши наші наукові позиції, стверджуємо, що базисні інтегративні компоненти системи навчання академічного мовлення повинні організовуватися навколо значущої для студента академічної ситуації. Українська дослідниця американського науково-академічного дискурсу І. Шпенюк знайшла відповідність між жанрами мовлення й формами спілкування викладачів і студентів у комунікативних ситуаціях [14, с. 201–208]. Такими формами вона вважає: аудиторні (classroom) та позааудиторні заняття (non-class events). До перших відносить лекцію (lecture), заняття-опитування (discussion section, або recitation), лабораторне заняття (lab section), семінар (seminar) та студентську презентацію (student presentation) [14, с. 202]. Ми переконані, що кожна з названих організаційних форм є типом комунікативної ситуації інституційного дискурсу. Тим більше, що далі автор так і називає позааудиторні форми роботи: «До позааудиторних заходів належать такі комунікативні ситуації: колоквиум (colloquium), семінар дослідницьких груп (study group) та консультація з викладачем або керівником (tutorial)» [14, с. 203]. Письмову форму мовлення в академічному дискурсі Америки, за свідченням І. Шпенюк, представлено підручником (електронним підручником), навчальним посібником (електронним посібником), хрестоматією, навчальним довідником, методичною розробкою, методичними рекомендаціями (вказівками), практичним порадищем, практикумом, збірником завдань.

У статті Т. Самосенкової й О. Толмачової навчальну мовленнєву ситуацію описано так: «Ситуація: розмова з постачальниками. Учасники: менеджер із маркетингу й постачальники. Місце: офіс компанії. Мета: визначення найнижчої ціни товару. Комунікативні завдання: обговорення цін і строків постачання будівельних матеріалів, аргументування ціни, переконання в необхідності зниження ціни, порівняння цін інших постачальників, досягнення згоди між учасниками розмови». [10, с. 97–99].

Насправді бачимо, що в цьому разі ситуація відтворює умови природної комунікації в навчальній аудиторії. Зробимо висновок, що навчальний процес, який провадиться



на основі комунікативних ситуацій, складається з окремих моделей реального спілкування, відтворених в аудиторії. Тому він неодмінно міститиме акти моделювання ситуації. При цьому академічний дискурс визначає коло таких ситуацій, які можна змоделювати, і рейтинг таких ситуацій залежатиме від їхньої значущості для студента (ситуація опрацювання лекції, участь у конференції, представлення результатів дослідження, захист дипломного проекту). Тексти окремих жанрів можна згрупувати саме за необхідністю сприймати й створювати їх у визначеній академічній ситуації. Отже, визначення груп жанрів академічного мовлення залежить від значущих комунікативних ситуацій академічного дискурсу. На основі дидактичних цілей, які охоплюють формування мовленнєвих компетентностей студентів (слухання, читання, продуктивне мовлення), ми організуємо базисні інтегративні компоненти навчальної системи з урахуванням таких чинників:

- 1) наростання рівня складності тексту;
  - 2) поступове накопичення одиниць тезаурусу студентів;
  - 3) підвищення рівня мовно-мовленнєвої компетентності.
- З іншого боку, базисні інтегративні компоненти передбачають групування жанрів

залежно від значущих комунікативних ситуацій академічного дискурсу. *Значущою ситуацією академічного дискурсу вважаємо комунікативну ситуацію, у якій розгортається мовленнєва діяльність, вербально взаємодіють мовці, які сприймають і створюють висловлювання й тексти академічних жанрів.* Внаслідок анкетування викладачів і студентів у ході контрольної фази експерименту, проведеного в Інституті філології КНУ імені Тараса Шевченка, Київському національному лінгвістичному університеті, Харківському національному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди, Інституті сходознавства й міжнародних відносин «Харківський колегіум», Львівському національному університеті імені Івана Франка та Національному університеті «Львівська політехніка», а також на основі теоретичних узагальнень учених, *значущими комунікативними ситуаціями (meaningful communicative situation) (далі – MCS) академічного дискурсу для магістрів першого та другого курсів, які вивчають японську мову протягом п'ятого та шостого років навчання, стали :*

- 1) лекція й семінар поточного навчального процесу;
- 2) оприлюднення результатів досліджень на конференції та в науковій літературі, а



Рис. 2. Базисні інтегративні компоненти системи навчання японського академічного мовлення (Basic integration components – BIC)



також для здобуття гранту на стажування в Японії;

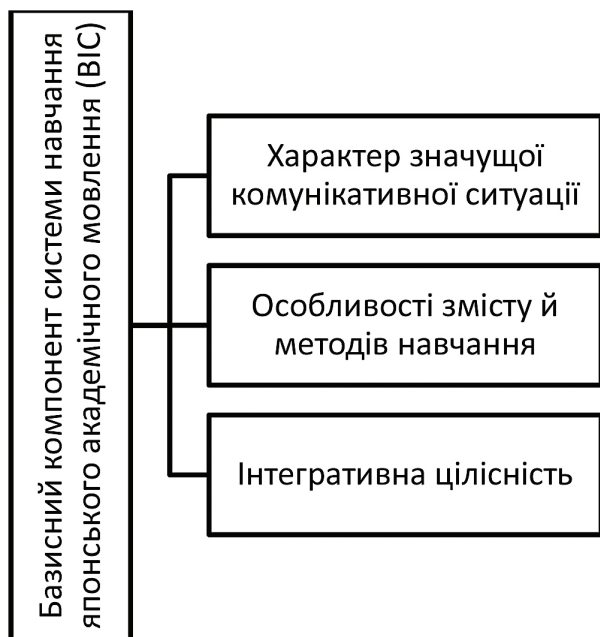
3) презентація дипломних робіт і захист кваліфікації.

Навколо цих значущих академічних ситуацій було сформовано базисні інтегративні компоненти системи навчання японського академічного мовлення.

Загальна характеристика базисних інтегративних компонентів системи навчання японського академічного мовлення дає уявлення про інтегративний потенціал кожного з них. Текстова основа на різних етапах навчання має визначальну роль, а текстотвірна функція спілкування для нас є провідною. Узгодження мовлення зі значущими комунікативними ситуаціями (MCS) обумовлює вибір текстів для навчання та їхнє групування. Дидактичні цілі кожного виду навчальної діяльності визначають зміст, методи й форми роботи в аудиторії та в позааудиторний час. Таке підґрунтя дає нам змогу вважати базисні інтегративні компоненти нашої навчальної системи повноцінними навчальними одиницями лінгводидактики.

Ми описуємо ці навчальні одиниці за головними рисами інтегративності: 1) ситуативної співвіднесеності; 2) процесу навчання, який охоплює його зміст і методи; 3) взаємозв'язку й цілісності.

**ВІС 1.** Особливість значущих комунікативних ситуацій полягає в їхній віднесеності до поточного навчального процесу



**Рис. 3.** Характеристика базисних інтегративних компонентів інтегративної системи навчання японського академічного мовлення

в магістратурі. Цей процес триває на лекціях, практичних заняттях, в обговоренні навчальних тем, у плануванні самостійної роботи, у поточному й підсумковому контролі. Тобто це навчальна діяльність, передбачена в навчальних планах університетів протягом семестрів. Як ми вважаємо, академічна грамотність у рецептивному й продуктивному академічному мовленні є кінцевою дидактичною метою в межах системного компонента ВІС 1.

*Змістово-методичні характеристики* цього компонента визначено знаннями, уміннями й навичками, мовно-мовленнєвою компетентністю, яких потрібно досягти в поточному навчанні в магістратурі. Ми вважаємо, що для того, щоб отримати досвід сприймання й створення академічного тексту в ситуаціях поточного навчального процесу, магістрант насамперед повинен навчитися здійснювати такі операції:

- визначати тип тексту і його жанр;
- володіти одиницями японської мови (лексичними, морфологічними, синтаксичними) для створення й сприймання академічних текстів;
- говорити окремими репліками, ставити запитання, слухати лекцію, сприймати наукове повідомлення;
- виокремлювати в текстах лекції, наукового повідомлення описову, зіставну, узагальнюючу, аналітичну інформацію;
- визначати структурну організацію (композицію) тексту;
- розуміти тему, зміст, поповнювати необхідні для цього тематичні фонові знання;
- знати правила наукового етикету.

Задля цього можна використати різні форми групової роботи: спільне створення плану лекції, підготовка до семінарського заняття в міні-групах, коментоване конспектування, аналіз відповідей на семінарських заняттях, самостійне вправлення, підготовка до заліків, іспитів, контрольних робіт. Методи й прийоми залежать від мети кожного виду роботи: підготовку хендауту можна проводити методом дидактичної гри-змагання на найзрозуміліший зміст і найлаконічнішу форму навчальних матеріалів. Конспектування лекції може проходити за допомогою коментованого диктанту, схематичного зображення, вправ для усного мовлення, самостійного створення опори для відповіді на практичному занятті.

*Цілісність і взаємозв'язок* у ВІС 1 забезпечено:

- залученням окремих реплік до більших форм діалогу й монологу;
- використанням попереднього навчального матеріалу для наступних лекцій, іспитів чи контрольних робіт (наприклад,



використання хендауту, створеного для семінарського заняття, на екзамені);

– однаковою увагою до розвитку японського академічного говоріння й слухання, читання й письма;

– створенням головних зразків текстів академічних жанрів, які є основою для базисних інтегративних компонентів системного навчання.

**ВІС 2.** Специфіка значущих комунікативних ситуацій тут полягає в умінні самостійно створювати цілісний академічний текст, сприймати й інтерпретувати тексти академічних жанрів. Це відбувається під час репрезентації деяких положень дослідження у статтях, доповідях на конференціях та дискусіях навколо порушених у них питань, переконання японських організацій у цінності й важливості предмета дослідження, демонстрування рівня академічної грамотності, достатнього для здійснення наукового пошуку та дискусій з іншими науковцями. Тому в основі ВІС 2 перебуває підготовлений текст з окремих питань, порушених у власній науковій праці, та мовленнєва діяльність щодо них.

*Змістово-методичні характеристики* цього компонента визначено знаннями, уміннями й навичками, мовно-мовленнєвою компетентністю, які формуються й розвиваються в ході роботи над науковим дослідженням і репрезентацією його часткових результатів. Ці характеристики також зумовлені комунікацією магістранта з іншими дослідниками під час конференцій, наукових форумів та в процесі здобуття міжнародних стипендій. Отже, магістрант повинен:

– будувати текст визначеного жанру (статтю, анотацію, реферат), сприймати академічний монолог, вступати до діалогу за правилами наукового етикету;

– володіти одиницями японської мови (лексичними, морфологічними, синтаксичними) для аналізу, реферування, поширення, ускладнення академічних текстів;

– говорити в формі монологу, організувати діалог, готувати наукове повідомлення (письмове чи усне) з окремих питань свого дослідження, сприймати зауваження й робити їх іншим дослідникам;

– використовувати операції наукового пошуку (аналіз, синтез, аналогію, узагальнення);

– будувати текст згідно зі структурними вимогами до текстів академічних жанрів (стаття, тези, доповідь, рецензія на статтю, анотація);

– використовувати тематичні фонові знання для організації обговорення окремих положень дослідження.

У формах групової роботи й методах навчання переважатимуть дискусія, фронтальна бесіда, слухання виступів учених і читання наукової літератури з теми дослідження, самостійний аналіз статей предметного кола дослідження, формулювання окремих положень наукової статті (мета, наукова цінність, висновки), створення тез для конференції, оформлення колективної заявки на грант чи стипендію японських міжнародних організацій. Методи й прийоми тут також залежать від мети кожного виду роботи, наприклад, у підготовці виступу на конференції може бути використано проектний метод: створення презентації результатів наукової роботи, створення постера для конференції, підготовка проекту за умовами виділення гранту чи стипендії.

*Цілісність і взаємозв'язок у ВІС 2* забезпечено:

– залученням попереднього обсягу знань, умінь і навичок ВІС 1 до сприймання й створення цілісних академічних текстів власного авторства й авторства своїх колег;

– використанням набутого в поточному навчанні досвіду для поширення результатів своєї наукової роботи;

– подальшим розвитком японського академічного говоріння й слухання, читання й письма в організації жанрових моделей;

– створенням головних зразків текстів академічних жанрів у різних мовленнєвих варіантах (стислих, розлогих, для аудиторії експертів, науково-популярних), які стануть основою для наступного базисного інтегративного компонента системного навчання.

**ВІС 3.** *Значущі комунікативні ситуації* зумовлені підсумковим оприлюдненням результатів наукової роботи. На цьому етапі магістрант отримує науковий ступінь, тому відповідальність за комунікативний процес посилюється. Рівень японської академічної грамотності тут оцінюють експерти, тому метою є створення й сприймання комплексу текстів академічних жанрів. Здебільшого це відбувається в підготовці та під час захисту кваліфікаційних робіт магістрантів-японців. ВІС 3 ґрунтується на цілісній стратегії мовлення в різних академічних жанрах із метою доведення цінності власної наукової праці й відповідності її вимогам до наукових робіт.

До *змістово-методичних характеристик* ВІС 3 належить мовно-мовленнєва компетентність, необхідна для підсумкового узагальнення результатів дослідження, опису ходу дослідження, синтезування різних його етапів у висновках, комунікації з авторитетними експертами в відповідній галузі наукових знань зі спеціальності, проблеми.



Передбачається, що магістрант:

– сприймає й будує тексти з діями доведення, спростування, узагальнення в різних академічних жанрах;

– визначає спільні та суперечливі позиції в ході аудіювання наукових діалогів, промов, доповідей;

– залучає тексти власних статей, анотацій рефератів до нових текстів із відповідними змінами;

– має тезаурус, достатній для пояснення ходу й результатів дослідження (в усній і письмовій формах);

– говорить у монологічній і діалогічній (полілогічній) формах з експертами, дотримуючись правил академічного мовлення;

– використовує тематичні фонові знання для обговорення проблеми, порушеної в дослідженні, спираючись на широке коло інших досліджень;

– використовує зразки текстів BIC 1, BIC 2 для створення й сприймання комплексу текстів різних академічних жанрів.

Серед методів навчання ми б назвали переважним метод моделювання ситуації й рольової гри, за допомогою яких набувається мовленнєвий досвід, необхідний для захисту кваліфікації й здобуття наукового ступеня магістра з японської філології.

*Цілісність BIC 3 та їх взаємозв'язок з іншими компонентами обумовлюється:*

– використанням словника й мовленнєвих умінь BIC 1 і BIC 2 для опису ходу й результатів дослідження;

– створенням моделі мовлення під час формування стратегій мовлення й захисту кваліфікації;

– досягненням академічної грамотності усного й письмового говоріння, слухання й читання;

– створенням цілісної моделі комунікації під час оприлюднення результатів наукового дослідження і їхнього захисту.

Ми спробували охопити мовноособистісний складник формування академічної грамотності, користуючись моделлю, яка запропонована І. Халеєвою. Ця модель має три рівні: вербально-семантичний, тезаурусний і прагматичний. І. Птіцина пропонує деякі завдання для формування вторинної особистості японіста за цією моделлю [9, с. 1–5]. Наприклад, вербально-семантичний рівень володіння японською мовою, на її думку, може бути забезпечений контрастивно-лінгвістичним аналізом свят, фестивалів, обрядів Японії та країн Європи й США [9, с. 4]. Навчальним матеріалом для забезпечення тезаурусного рівня японського мовлення можуть слугувати автентичні тексти про традиції й культурні особливості мешканців Японії. Для третьо-

го рівня автор пропонує провести презентацію доповіді японською мовою про культуру й економіку Японії [9, с. 4].

**Висновки з проведеного дослідження.** Проектуючи інтегративну систему навчання, ми розробили навчальний матеріал, узагальнивши пропозиції науковців і методистів. Таким чином, завдання і вправи, спрямовані на формування академічної грамотності як риси мовної особистості, ми розробили задля:

– розуміння й сприймання магістрантом значення слів, висловлювань, тексту;

– накопичення тезаурусних одиниць;

– користування знаннями й уміннями в мовленні для прагматичних цілей комунікації.

Ми переконані, що спрямовуючи навчальний процес на успішне формування академічної грамотності, ми отримуємо потужний інструмент формування мовної особистості фахівця-японіста й можемо втілити найновіші методи й форми навчання, організовуючи базисні інтегративні компоненти в цілісну дидактичну систему.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Войцехович І. Китайський язык. Общественно-политический перевод. Начальный курс. Текст: [учеб. пособие] / И. Войцехович, А. Кондрашевский. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2005. – 528 с.
2. Гальскова Н. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: [учеб. пособие для студентов] / Н. Гальскова, Н. Гез // 4-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – С. 19.
3. Забуранна О. Японська в темах 話題! の日本語: Підручник [Текст] / О. Забуранна, Й. Тойофуку. – Л.: ВНТЛ – Класика, 2006. – 172 с.
4. Корольов І. Мовленнєвий жанр і комунікативна ситуація: співвідношення понять / І. Корольов // Studia Linguistica. Випуск 3. – 2009. – С. 130–134.
5. Куликова Л. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме: [монография] / Л. Куликова // Красноярский пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2006. – С. 132.
6. Леонтьев А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
7. Митягина В. Коммуникативное действие в академическом дискурсе: социокультурная характеристика / В. Митягина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Выпуск № 5. – 2008. – С. 13–16.
8. Пассов Е. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 275 с.
9. Птицына И. К вопросу о формировании вторичной языковой личности (на материале обучения японскому языку и культуре) / И. Птицына // Современные проблемы науки и образования. – Российская академия естествознания. – № 3. – 2007. – С. 1–5.



10. Самосенкова Т. Учебно-коммуникативная ситуация – часть профессиональной подготовки будущих менеджеров в сфере строительного бизнеса / Т. Самосенкова, Т. Толмачова // Мир русского слова. – № 4. – 2013 – С. 97–99.
11. Стернин И. Теоретические и прикладные проблемы языкознания: избранные работы / И. Стернин. – Изд 2-е. – М.–Берлин : Директ-Медиа, 2015. – С. 216.
12. Стернин И. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования / И. Стернин // Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 1. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 4–20.
13. Тарасова В. Реагирование как коммуникативная ситуация в китайском академическом дискурсе / В. Тарасова // Евразийский Союз Ученых / Выпуск № 10-3 (19) / 2015 «Филологические науки». – С. 135–136.
14. Шпенюк І. Стереотипність науково-академічного дискурсу / І. Шпенюк // Лінгвістика XXI століття. – 2013. – С. 201–208.
15. Jack C. Schmidt Language and Communication (Applied linguistics and language study) / C. Jack , Richards,R.W.. – NY: Routledge, 2014. – 288 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://books.google.com.ua/books?id=iWDXAwAAQB AJ&printsec=frontcover&hl=uk&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f](https://books.google.com.ua/books?id=iWDXAwAAQB AJ&printsec=frontcover&hl=uk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f).
16. Jakobson R. The Framework of Language / R. Jakobson. – East Lansing: University of Michigan Press, 1980. – P. 81.
17. Swales, John M. Genre Analysis: English in academic and research settings. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, 1990. – С. 58.

УДК 37.07:005.33

## МОТИВАЦІЯ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Бобир В.Г., стажист-дослідник  
кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»  
Національної академії педагогічних наук України

У статті порушено проблему професійного розвитку керівників дошкільних навчальних закладів України в системі підвищення кваліфікації. Уточнено зміст феномена «професійна компетентність керівника дошкільного навчального закладу». Здійснено спробу виокремити зовнішні стимули та внутрішні мотиви керівників дошкільних навчальних закладів щодо їхнього професійного розвитку. Проаналізовано об'єктивні та суб'єктивні перешкоди, які стоять на заваді професійному розвитку керівників дошкільних навчальних закладів.

**Ключові слова:** професійний розвиток керівника дошкільного навчального закладу, професійна компетентність керівника дошкільного навчального закладу, мотивація, зовнішні стимули, внутрішні мотиви та перешкоди в контексті професійного розвитку керівника дошкільного навчального закладу.

В статтю затронута проблема професійного розвитку керівників дошкільних навчальних закладів України в системі підвищення кваліфікації. Уточнюється содержание феномена «професійна компетентність керівника дошкільного навчального закладу». Осуществлена попытка выделить внешние стимулы и внутренние мотивы руководителя дошкольного учебного заведения Украины относительно его профессионального развития. Проанализированы объективные и субъективные препятствия, которые стоят на пути профессионального развития руководителя дошкольного учебного заведения.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие руководителя дошкольного учебного заведения, профессиональная компетентность руководителя дошкольного учебного заведения, мотивация, внешние стимулы, внутренние мотивы и препятствия профессиональному развитию руководителя дошкольного учебного заведения.

Bobyr V.G. MOTIVATION OF LEADERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IS TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN SYSTEM INCREASE OF QUALIFICATION

The article raised the issue of professional managers of pre-school education system in Ukraine training. The phenomenon professional competence of the head of kindergarten. An attempt was made to isolate external stimuli and internal motives of leaders of preschool education for their professional development. Analyzed the objective and subjective obstacles that stand in the way of professional managers of preschool education.

**Key words:** professional development of heads of preschool educational institutions, professional competence of the head preschool educational development, motivation, external stimuli, internal motives and obstacles for professional development of managers preschool education.



**Постановка проблеми.** Інтенсифікація життя, науково-технічний прогрес, розвиток культури, соціально-політичні та економічні зміни, які відбуваються в Україні, висувають до керівників дошкільних навчальних закладів нові, більш складні вимоги. Перелік вимог до особистості керівника дошкільного навчального закладу й до рівня його професійної компетентності визначено нормативно-правовою базою України [1, с. 4; 2, с. 6].

Також в Україні практикується укладання контрактів на встановлений термін між керівником дошкільного навчального закладу (далі – ДНЗ) й організацією-роботодавцем (регіональним департаментом освіти й науки). Організація-роботодавець вивчає звіт керівника ДНЗ про результати його професійної діяльності за визначений термін. За результатами вивчення звіту контракт із керівниками ДНЗ або переукладається, або розривається.

Таким чином, щоб відповідати встановленим стандартам і бути конкурентоспроможним на ринку праці, керівники ДНЗ повинні постійно професійно розвиватися. Відповідно, проблема професійного розвитку керівників ДНЗ є актуальною для науки і практики й потребує подальших наукових розробок та досліджень.

Оскільки рушійною силою для керівників ДНЗ у їх професійному розвитку є мотивація, то своє дослідження ми розпочали саме з вивчення цього питання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням і розробкою проблеми професійного розвитку керівників навчальних закладів займалися такі науковці: Л. Васильченко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, А. Жиліна, С. Калашнікова, В. Маслов, І. Тимофеева, Т. Сорочан та інші.

Суть та специфіка управлінської діяльності адміністрації дошкільного навчального закладу стали предметом наукового дослідження В. Андреевої, Л. Артемової, К. Білої, А. Бондаренко, Г. Васильєва, Т. Колодяжної, К. Крутій, Т. Шамової та інших.

Дослідженню мотивації професійного вдосконалення керівників навчальних закладів у системі підвищення кваліфікації присвячені праці О. Бондарчук, М. Боришевського, Л. Карамушки, Ю. Приходько, В. Семиченко, В. Сич та інших.

У системі підвищення кваліфікації України створено всі необхідні умови для професійного розвитку керівників ДНЗ. Проте аналіз наукової психолого-педагогічної літератури та практики управлінської діяльності виявляє низку протиріч:

1) незважаючи на створені в державі умови для професійного розвитку керів-

ників ДНЗ, у науковій літературі та управлінській практиці все частіше зустрічається поняття «професійне вигорання керівника навчального закладу»;

2) хоча держава зобов'язує керівників ДНЗ професійно розвиватися, проте ці зовнішні стимули не завжди трансформуються у внутрішні позитивні мотиви до професійного розвитку;

3) професійний розвиток керівників ДНЗ в українській системі підвищення кваліфікації здійснюється впродовж курсового та міжкурсівного періодів. Хоча міжкурсівний період триваліший, ніж курсівний, має трирівневу структуру організації й реалізується без відриву керівника ДНЗ від основної професійної діяльності, увага науковців акцентується на вивченні різних аспектів курсівного періоду підвищення кваліфікації.

**Постановка завдання.** Вирішення означених протиріч потребує детальних наукових досліджень і розробок. Саме тому метою нашого наукового дослідження стало вивчення мотивації керівника дошкільного навчального закладу до професійного розвитку в системі підвищення кваліфікації.

Для досягнення поставленої мети в роботі були використані такі методи: аналіз наукової літератури, нормативних документів, професійної діяльності керівників ДНЗ, опитування керівників ДНЗ, систематизація й узагальнення результатів, спостереження за професійним розвитком керівників ДНЗ м. Києва.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою вивчення ставлення керівників ДНЗ до їхнього професійного розвитку, установлення рушійних мотивів і ключових потреб, що спонукають їх до роботи над підвищенням рівня власної професійної компетентності, для виокремлення основних перешкод, що стоять на заваді цьому процесу, було проведено опитування керівників ДНЗ м. Києва. Опитування проводилося згідно з розробленою анкетною, яка включала загальні питання (вік, педагогічний стаж, стаж роботи на посаді керівника ДНЗ, рік останньої курсівної перепідготовки, наявність спеціальної освіти) та питання, що стосувалися особистісно-професійного розвитку респондентів. Наприклад:

– що розуміється під поняттям «професійний розвиток керівника ДНЗ»;

– що мотивує керівників ДНЗ професійно розвиватися й що заважає їм у цьому процесі;

– які форми роботи щодо професійного розвитку керівників ДНЗ є ефективними в курсівний та міжкурсівний період;



– яку допомогу в професійному зростанні потребують керівники ДНЗ на районному, регіональному та державному рівнях.

За результатами опитування можна зробити такі висновки.

По-перше, в основі професійного розвитку керівників ДНЗ лежить компетентнісний підхід. Це підтверджено відповідями респондентів, які розуміють поняття «професійний розвиток керівників ДНЗ» як:

– кількісні та якісні зміни в їхніх фахових компетентностях;

– набуття керівником ДНЗ нових знань, умінь, навичок та формування якостей, необхідних для ефективного виконання управлінських функцій;

– процес засвоєння теоретичних знань та практичного досвіду, що необхідний для вирішення управлінських завдань, виконання нових управлінських функцій та недопущення професійного вигорання й деградації;

– відповідність кваліфікаційним характеристикам та вимогам сучасності.

По-друге, керівники ДНЗ, розмірковуючи над власним професійним розвитком, лишають поза увагою особистісний розвиток. Цього не можна допускати, адже кваліфікаційні вимоги до керівника ДНЗ не обмежуються суто професійними.

По-третє, до професійної компетентності більшість респондентів відносять знання, уміння, навички, якості, але не відносять мотиви.

По-четверте, мотивація керівників ДНЗ до власного професійного розвитку представлена зовнішніми стимулами (вимоги сучасності, освітні запити учасників навчально-виховного процесу, атестація закладу, підписання контракту, високий рівень розвитку сусідніх закладів-конкурентів тощо) і внутрішніми мотивами (бажання розвиватися, бути конкурентоспроможним на ринку праці, стати справжнім лідером колективу; страх професійного вигорання та професійної деградації тощо).

По-п'яте, на думку керівників ДНЗ, головними перешкодами на шляху їхнього професійного розвитку є брак часу та надмірна бюрократична завантаженість. Тому актуальним в організації професійного розвитку керівників ДНЗ є проведення різних форм роботи на тему самоменеджменту й таймменеджменту впродовж курсового й міжкурсного періодів.

Розглянемо результати анкетування з позиції наукового підходу. На нашу думку, професійний розвиток керівників ДНЗ слід розглядати як процес підвищення рівня їхньої професійної компетентності. Професійну компетентність керівників ДНЗ ми

розуміємо як інтегральну характеристику ділових, особистісних, моральних якостей і цінностей, які відображають рівень знань, умінь, досвіду, мотивації й готовності до управлінської діяльності. Професійна компетентність керівника ДНЗ формується та розвивається в результаті взаємодії індивіда з професійно організованим середовищем. Оскільки професійно організоване середовище постійно змінюється, то й рівень професійної компетентності керівників ДНЗ потребує постійного розвитку. Мотиваційна складова в цьому питанні відіграє головну роль.

Мотивація – це процес спонукання керівників навчальних закладів до праці, який передбачає використання мотивів їхньої поведінки для досягнення особистих цілей або цілей організації [3, с. 164]. Поведінка керівника ДНЗ визначається мотивами.

Мотив – це внутрішня спонукальна сила, що примушує керівника організації до здійснення певних дій або до певної поведінки [3, с. 165]. Співвідношення різних мотивів, які обумовлюють поведінку керівника ДНЗ, створюють достатньо стабільну мотиваційну структуру. У кожного керівника ДНЗ мотиваційна структура є індивідуальною й обумовлена багатьма факторами.

Стимул – це зовнішня причина, яка спонукає керівника організації діяти для досягнення поставленої мети. Стимули можуть бути матеріальними, у вигляді дій інших осіб, наданих можливостей, надій тощо. За змістом стимули можуть бути економічними й неекономічними. Економічні надають можливість одержувати матеріальні вигоди, які підвищують добробут. Некономічні полегшують одержання як прямої матеріальної вигоди, так і вільного часу, духовних благ. Некономічні стимули діляться на організаційні та моральні. Слід зазначити, що моральні стимули можуть викликати негативні наслідки: кар'єризм, користолюбство, а матеріальні можуть змушувати працювати ефективніше, якісніше [3, с. 167].

Стимулювання – це застосування до керівника ДНЗ стимулів, які діють на його зусилля та включають відповідні мотиви [4, с. 214].

На державному рівні механізми зовнішнього стимулювання керівників ДНЗ до професійного розвитку є нормативно визначеними. Але як показує передова наука й педагогічна практика, найефективнішими мотивами в професійному розвитку є внутрішні позитивні мотиви.

У системі підвищення кваліфікації важливим є співвідношення мотиваційних детермінант таким чином, щоб рівень внутрішньої мотивації було сформовано на



більш високому рівні, ніж рівень зовнішньої позитивної мотивації, а рівень зовнішньої позитивної мотивації був вищий за рівень зовнішньої негативної мотивації ( $BM > ЗПМ > ЗНМ$ ) [3, с. 189].

Формування мотивацій керівників ДНЗ передбачає аналіз факторів, що перешкоджають формуванню конструктивної мотивації професійного розвитку в системі підвищення кваліфікації. Ці фактори можна розділити на об'єктивні та суб'єктивні.

До об'єктивних слід віднести:

1) відсутність чітких відпрацьованих алгоритмів професійного розвитку керівників ДНЗ у міжкурсовий період на всіх рівнях організації, відсутність технологій здійснення цього процесу;

2) певні організаційні та методичні труднощі в плануванні, організації та проведенні різних форм методичної роботи саме з питань професійного розвитку керівників ДНЗ;

3) орієнтацію на формування системи знань, умінь та навичок професійного розвитку без створення умов для особистісного розвитку;

5) недостатню розробленість методології процесу розвитку мотивації керівників ДНЗ у міжкурсовий період.

До суб'єктивних факторів слід віднести:

1) недостатню налаштованість керівників ДНЗ на самостійну роботу як на основний напрямок активності в системі підвищення кваліфікації;

2) відсутність готових взірців внутрішньої позитивної мотивації до професійного розвитку на районному, регіональному та державному рівнях, ускладнення виконання діяльності пошуком власних способів мотивації та самомотивації;

3) недостатню скерованість на процеси самоактуалізації та утруднення самопізнання й аналізу особистісних якостей та станів, що сприяють набуттю нових навичок мотивації та самомотивації в міжкурсовий період, а також впливають на успішність професійної діяльності;

4) несприятливі стани, пов'язані із соціальними, професійними та особистісними соціальними оцінками, відповідним переживанням тривожності та підвищенням рівня ригідності, напрацюванням захисних стилів у вигляді заперечення та/або редукції бажання професійного розвитку;

5) відсутність загальноприйнятої системи психогієни праці та профілактики синдрому «професійного вигорання», що негативно позначається як на перебігу всієї професійної діяльності, так і на потребах у змінах, на професійному та особистісному розвитку.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, професійний розвиток керівників ДНЗ є вимогою сучасності й стосується кожного керівника ДНЗ. В основі професійного розвитку керівника ДНЗ лежить компетентнісний підхід. Робота керівника ДНЗ над власним професійним розвитком у системі підвищення кваліфікації стимулюється на державному рівні, але вона розпочинатися повинна з формування в керівників ДНЗ внутрішніх позитивних мотивів. Поряд з організацією роботи щодо професійного розвитку керівників ДНЗ слід проводити роботу, спрямовану на подолання перешкод, які постають на цьому шляху.

Більш глибоке наукове вивчення проблеми професійного розвитку керівників ДНЗ у міжкурсовий період та особливостей формування внутрішньої позитивної мотивації до професійного зростання стане предметом наших подальших наукових досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Про дошкільну освіту : Закон України // Освіта України. – 2001. – № 33. – С. 3–6.
2. Про професійний розвиток працівників : Закон України // Довідник кадровика. – 2012. – № 3. С. 5–9.
3. Карамушка Л. Психологія освітнього менеджменту : [навчальний посібник] / Л. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
4. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) : [монографія] / Т. Сорочан, А. Данильєв, Б. Дьяченко, О. Рудіна. – Луганськ : Резніков В.С., 2013. – 523 с.
5. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипл. освіти] / С. Максименко, Л. Карамушка, Т. Зайчикова, О. Бондарчук, В. Биковський ; Укр. асоц. організац. психологів та психологів праці. – К. : Міленіум, 2004. – 264 с.



УДК 37.016:51

## ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ганиева Р.А., докторант  
по программе доктора философии  
Гянджинский государственный университет

В последнее десятилетие в нашей республике значительно повысился интерес к английскому языку. Это связано с тем, что данный язык имеет статус международного средства общения, а также играет особую роль в различных видах профессионального общения. Это хорошо известно и родителям, и педагогам, и учащимся. Поэтому основной задачей учителей должно быть развитие интереса учащихся к изучению английского языка.

**Ключевые слова:** познавательный интерес, познавательная активность, английский язык, уроки английского языка, старшеклассник, пути формирования познавательного интереса.

В останнє десятиліття в нашій республіці значно підвищився інтерес до англійської мови. Це пов'язано з тим, що ця мова має статус міжнародного засобу спілкування, а також відіграє особливу роль в різних видах професійного спілкування. Це добре відомо і батькам, і педагогам, і учням. Тому основним завданням вчителів має бути розвиток інтересу учнів до вивчення англійської мови.

**Ключові слова:** пізнавальний інтерес, пізнавальна активність, англійська мова, уроки англійської мови, старшокласник, шляхи формування пізнавального інтересу.

Ganiyeva R.A. WAYS OF FORMATION OF INFORMATIVE INTEREST OF SENIOR PUPILS IN THE STUDY OF ENGLISH

In the last decade in our country significantly increased interest in the English language. This is due to the fact that this language has the status of international means of communication, and also plays a special role in the various activities of professional communication. It is well known to both parents and teachers, and students. Therefore, the main task of the teacher should be to develop students' interest in learning English.

**Key words:** cognitive interest, cognitive activity, English language, English lessons, high school student, ways of forming cognitive interest.

**Актуальность проблемы.** Английский язык обладает воспитательными, образовательными и развивающими функциями в деле формирования и успешной социализации личности учащихся. В социально-экономическом развитии каждого общества важную роль играет социальная позиция личности. В этой области велика роль языков как средства общения, в том числе английского языка.

Как известно, обучение английскому языку построено на коммуникативной основе. В связи с этим предпочтение должно отдаваться устной речи, а не занятиям, построенным по принципу «прочтите, переведите». Было бы лучше, чтоб ученики обсуждали, вели диалоги, высказывали свое личное мнение о событиях, происходящих у них в городе, в селе, в классе, а также в мире и республике.

В последние десятилетия в нашей республике значительно повысился интерес к английскому языку. Это связано с тем, что данный язык имеет статус международного средства общения, а также играет особую роль в различных видах профессионального общения. Это хорошо известно и родителям, и педагогам, и учащимся. Поэтому

основной задачей учителей должно быть развитие интереса учащихся к изучению английского языка.

**Степень исследованности проблемы.** По мнению К.Д. Ушинского, «иностранные языки могут быть изучаемы с различной целью. Первая цель – ознакомиться с литературой того народа, язык которого изучают. Вторая – дать средство логического развития уму, так как усвоение организма каждого языка дает в этом отношении средства наилучшей умственной дисциплины, в особенности если этот язык развит так органически, как язык Греции и Рима. В-третьих, иностранные языки изучаются как средство словесно или письменно войти в сношение с людьми той нации, язык которой мы изучаем, и в-четвертых, наконец, для того чтобы разговаривать или переписываться на этом языке с нашими земляками, обладающими практически теми же самыми иностранными языками. Нет сомнения, что насколько важна и богата последствиями первая из этих целей, при которой язык является ключом словесного богатства другого народа, настолько же бессмысленна и пуста последняя цель, при которой мы удовлетворяем требованию





самой странной и дикой моды – говорить с нашими соотечественниками на иностранном языке» [1, с. 566–567].

Анализ литературы по педагогике и психологии показывает, что значение интереса подчеркивали многие педагоги, особенно Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, И.Ф. Герbart, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.С. Безрукова, Т.Г. Браже, Л.И. Божович, А.К. Маркова, А.М. Матюшкин, В.Ф. Моргунов, Н.Г. Морозова, Г.И. Щукина и др.

Ю.К. Бабанский, Б.П. Есипов, И.А. Ильницкая, Н.П. Кочетков, Л.А. Мамедли, Л.И. Мансурова, И.П. Подласый, В.И. Орлов, А.В. Усова, Г.Я. Шишмаренкова и др. посвятили свои произведения проблемам сущности и специфики познавательной самостоятельности, а также проблеме активизации школьников в учении.

Проблемам познавательной активности учащихся в психологическом аспекте уделялось большое внимание в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, В.М. Вергасова, Л.С. Выготского, А.П. Гримака, В.В. Давыдова, Т.В. Кудрявцева, Ю.И. Кулюткина, Н.А. Менчинской, Г.В. Суходольского и др.

**Цель** данной статьи заключается в обосновании исследования роли иностранных языков в развитии познавательного процесса учащихся. Для достижения самостоятельности, познавательной активности учащихся важно создание познавательного интереса. А для развития познавательного интереса на уроках английского языка должна быть создана благоприятная психологическая атмосфера, т. е. правильное взаимоотношение между учителем и учениками и эффективное управление классом.

В процессе обучения английскому языку ученики используют все виды речевой деятельности: речь, чтение, письмо. В это время они обязаны соблюдать нормы и стилистику английского языка, а это достигается с помощью интереса.

Основное содержание. Повышенный интерес во многом способствует эффективности обучения и активности учащихся. Активность учащихся и эффективность обучения совершенствуют процесс овладения английским языком с практической точки зрения и способствуют духовному обогащению школьников. Познавательные интересы в широком смысле слова выступают в форме учебных и специальных научных интересов при изучении английского языка.

На уроках английского языка ученики овладевают техникой общения, речевым этикетом, усваивают стратегию и такти-

ку общения в диалогической и групповой форме, выполняют различные коммуникативные задания.

Благоприятной настрой учащихся на уроках английского языка имеет большое значение для их познавательной деятельности. Поэтому учитель прежде всего должен заняться организацией класса и подготовить учащихся к труду, к активной творческой деятельности. В классе должна быть создана такая деловая среда, чтоб ученики в процессе урока не смущались, не сидели тихо на своих местах, опасаясь совершить ошибку. А это во многом зависит от профессионализма учителя.

Применение на уроках английского языка инноваций, информационно-коммуникативных технологий, интерактивных методов обучения не только пробуждает интерес к обучаемому языку, но и повышает общий интеллектуальный уровень учащихся.

Для пробуждения интереса к овладению языком на уроках английского языка важно рассмотреть предмет в целом и отдельные его элементы.

Разнообразие и красочность обучения способствует возникновению интереса к нему. Однообразие передаваемой информации и использование традиционных методов обучения утомляет учащихся, снижает их интерес к овладению программным материалом. В центре внимания учителя должны находиться многие нюансы. Одним из них является обучение учеников правилам правильного произношения на английском языке. Этот процесс требует напряженных усилий, поэтому целесообразно использовать пословицы и поговорки, стихи, загадки, анекдоты, афоризмы. Все это развивает воображение, творческие способности, речевые навыки, обогащает словарный запас учащихся.

Важное место в преподавании английского языка также отводится играм. Игры прививают ученикам опыт социальной жизни. А образцы английского народного творчества облегчают усвоение языка и оказывают большое воспитательное воздействие на сознание детей.

Уровень знаний и умений школьников по английскому языку должен регулярно проверяться и оцениваться. Это повышает их ответственность, активность, а также поддерживает интерес к обучению. Новый материал должен рассматриваться в тесной связи с пройденными темами. Такой подход позволяет, с одной стороны, не забыть прежние знания, а с другой стороны – находиться в пределах интереса учащихся.

Уроки английского языка знакомят старшеклассников с произведениями англий-



ских, американских писателей, с литературой англоязычных стран, а также с бытом и культурой народов, проживающих в этих странах.

Интерес к обучению английского языка способствует развитию навыков грамотного письма, свободному высказыванию своего мнения, пониманию собеседника, эффективности и оптимизации обучения. Изучение языка также помогает лучшему усвоению учебных материалов, и при выполнении заданий ученики допускают меньше ошибок. Наглядность также является необходимым условием для развития познавательного интереса, так как многие знания, воспринимающиеся с помощью чувств, надолго остаются в памяти.

Как указывается в существующей литературе, «развитие познавательного интереса проходит три основные стадии:

1) ситуативный познавательный интерес, возникающий в условиях новизны, неопределенности;

2) устойчивый, стабильный интерес к определенному предметному содержанию деятельности;

3) заключение познавательных интересов в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов» [2].

Интерес к английскому языку полирует мысли и суждения, приводит в движение чувства и ощущения, воспитывает волю, оказывает помощь старшеклассникам при овладении разнообразными знаниями и практическими навыками. В результате оптимизируется изучение иностранного языка.

По мнению Г.И. Щукина, «познавательный интерес в качестве носителя внешних и внутренних ресурсов объективных и субъективных сторон совместной учебной деятельности является важнейшим фактором совершенствования обучения» [3, с. 27].

Создание познавательного интереса старшеклассников зависит также и от уровня педагогического мастерства учителя. Как известно, педагогическое мастерство тесно связано с педагогической деятельностью. А демонстрация педагогического творчества привлекает и заинтересовывает учащихся. Учитель, обладающий педагогическим мастерством, подключает всех учащихся к активной деятельности, в процессе чего даже отстающие ученики не остаются в стороне, в итоге повышается активность и работоспособность класса.

В результате проделанной целенаправленной системной работы развивается творческое мышление и воображение школьников.

Учащиеся проявляют большой интерес к творческому переводу стихов с англий-

ского языка. В десятых классах общеобразовательной школы Азербайджанской Республики предусмотрено ознакомление учащихся с жизнедеятельностью и стихами Мартина Лютера Кинга. С этой целью в учебник был включен текст "I'm a person just like you", посвященный Мартину Кингу, и его стихотворение "One day".

Учитель обращает внимание учеников на слова Мартина Лютера Кинга: "I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the colour of their skin, but by the content of their character" [4, с. 37]. Эти слова вызывают интерес у учеников, и они охотно переводят это предложение: «Я мечтаю о том, что мои четверо маленьких детей будут однажды жить в стране, где их будут судить не по цвету их кожи, а по содержанию их характера».

Учитывая познавательный интерес учащихся, в школе № 18 города Баку учитель английского языка поручил перевод стихотворения Мартина Кинга "One Day" ученикам. Результат был эффективным:

*Один день*

«Дети, выучив эти слова, не поймут.

Дети в Индии спросят: «Что такое голд?»

Дети из Алабамы спросят: «Что такое расовая дискриминация?»

Дети из Хиросимы спросят: «Что такое атомная бомба?»

Дети в школе будут спрашивать: «Что такое война?»

И вы ответите. Вы скажете им:

«Эти слова больше не используются.

Эти слова больше не имеют смысла.

Именно поэтому они были удалены из словарей».

Развитие познавательного интереса находится в центре внимания и при изучении грамматики английского языка. Эта работа имеет информационно-аналитический, контрольно-диагностический и продуктивно-синтезирующий этапы.

**В заключение** еще раз подчеркнем, что познавательный интерес является важной формой интереса и играет большую роль в формировании познавательной активности старшеклассников и в процессе изучения английского языка.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. К.Д. Ушинский. Родное слово / Ушинский К.Д. / Собрание сочинений. – Т. 2. – М. – Л., 1948.

2. Проблема развития познавательного интереса студентов к иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://murzim.ru/nauka/pedagogika>.



3. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988.

4. Aghayev Z. English: Text-book for 10 class / Z. Aghayev, N. Aliyeva, G. Huseynova. – Baku : Aspoligraph, 2007.

5. Аббасов А.Н. Педагогика : [учебное пособие] / А.Н. Аббасов. – Баку : Мутарджим, 2013.

6. Костылева Э.С. Развитие познавательной самостоятельности старшеклассников в процессе обучения гуманитарным дисциплинам: на примере изучения литературы, истории и мировой художественной культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э.С. Костылева. – Челябинск, 2004.

УДК 372.8:01

## РОЛЬ КУРСА «ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО» ДЛЯ X – XI КЛАССОВ В ФОРМИРОВАНИИ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Гусейнова Э.Р., к. пед. н., доцент

*Азербайджанский государственный педагогический университет*

Гражданская позиция определяется в основном характером взаимоотношений личности между действительностью и стилем ее жизни. Это понятие отражает правовые, моральные, духовные, нравственные и политические права и обязанности по отношению к государству. Необходимо сознательное и ответственное отношение людей к обществу. Значит, говоря о гражданской позиции школьников, в том числе учащихся старших классов, понимаем отношение обучаемых к людям, обществу, деятельности, к самим себе. Ознакомившись с учебниками по предмету «Человек и общество» для X – XI классов, мы еще раз убедились в том, что данный предмет обладает необходимыми возможностями для формирования активной гражданской позиции старшеклассников. Каждый учитель, преподающий данный предмет, должен учитывать этот аспект.

**Ключевые слова:** учебник «Человек и общество», активная гражданская позиция, показатели активной гражданской позиции, воспитательные задачи.

Громадянська позиція визначається в основному характером взаємин особистості між дійсністю і стилем його життя. Це поняття відображає правові, моральні, духовні, моральні та політичні права й обов'язки щодо держави. Необхідно свідоме та відповідальне ставлення людей до суспільства. Значить, кажучи про громадянську позицію школярів, в тому числі учнів старших класів, розуміємо ставлення учнів до людей, суспільству, діяльності, до самого себе. Ознайомившись із підручниками з предмета «Людина і суспільство» для X – XI класів, ми ще раз переконалися в тому, що цей предмет має необхідні можливості для формування активної громадянської позиції старшокласників. Кожен учитель, який викладає цей предмет, повинен враховувати цей аспект.

**Ключові слова:** підручник «Людина і суспільство», активна громадянська позиція, показники активної громадянської позиції, виховні завдання.

Huseynova E.R. THE ROLE OF THE TEXTBOOK “MAN AND SOCIETY” FOR X – XI CLASSES IN TERMS OF ACTIVE PUPILS CITIZENSHIP

Citizenship is determined mainly by the nature of the individual relationship between reality and style. This concept reflects the legal, moral, spiritual, moral, and political rights and duties to the state, and considers it necessary to conscious and responsible attitude of people to the society. So, speaking of the civic school students, including high school students, is the ratio of students to people, society activities, to him. After reading the books on the subject of man and society to the X – XI classes, we have seen once again that the object has the essential features in the formation of an active civic position of senior pupils. Every teacher who teaches the subject must take into account this aspect. The author sanctifies number of such important and topical issues.

**Key words:** human and society, active citizenship, indicators of active citizenship, educational tasks.

**Актуальность проблемы.** Патриотическое воспитание играет большую роль в формировании человека, в том числе учащихся. Патриотизм проявляется в поступках и в деятельности личности, патриотическое воспитание – одна из важнейших составных частей общего воспитательного процесса. Учебный процесс в школе по-

строен так, что содержание предметов, которые изучают школьники, дает возможность не только их когнитивного развития, но и формирования определенной жизненной позиции, мировоззренческих устоев. Есть предметы, где подобная возможность несколько выше, чем в других; среди них и курс «Человек и общество». Вместе с тем



ясно, что влияние здесь носит комплексный характер, потому что воздействие на сознание учащихся идет системно и комплексно благодаря совокупности всех остальных дисциплин, структуре уроков, организации внеурочной деятельности детей, в том числе свободного времени и досуга, а также характеру социальной среды, в которой они проживают.

**Степень исследованности проблемы.** Вопросы воспитания подрастающего поколения в духе уважения к национальным ценностям – одна из главных задач педагогического коллектива и родителей наряду с научением новым знаниям, умениям и навыкам. Анализ проблемы идет по определению роли отдельных предметов в этом деле, а также в целом общей направленности работы по воспитанию, проводимой в школе. Здесь играют роль положение школы в системе образования, ее престижность, уровень жизни, содержание национально-духовных ценностей и т. д.

В советской и постсоветской печати, в научной педагогической литературе ведущих западных стран проблема воспитания учащихся выступают на передний план. Она рассматривается с точки зрения психологии, педагогики, дидактических правил, методики преподавания дисциплин. Кроме того, рассматриваются и общепсихологические основы проблемы. Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, С.И. Выготский и ряд других исследователей упор делали на общее развитие личности, выделяя здесь аспект формирования нравственных ценностей, в том числе и этнического плана. Другие исследователи, такие как А. Нуров, Х.М. Асоев, К.И. Шик, останавливались на конкретных вопросах содержания школьных программ, которые могли повлиять на содержание нравственных представлений у школьников о своей жизни, родине и т. д. Поскольку в каждом обществе структура нравственно-патриотических ценностей соответствует этническому менталитету, а содержание школьных предметов в определенной степени различается, то отсюда следует, что актуальность данной проблемы достаточно высокая.

**Цели и задачи исследования.** Мы поставили перед собой задачу рассмотреть воспитательные возможности школьной дисциплины «Человек и общество» в азербайджанской школе. Для этого нами было проанализировано содержание этого школьного курса, а также методические принципы его преподавания.

Достиженные результаты. Известно, что основные задачи патриотического воспи-

тания старшеклассников заключаются в следующем:

- привитие чувства национального самосознания;
- формирование чувства национальной гордости за свою страну, уважение народных традиций;
- воспитание уважительного отношения к символике;
- формирование чувства уважения к Конституции, азербайджанскому языку;
- ориентация учащихся на ценности азербайджанской культуры;
- воспитание ценностного отношения и любви к Родине, воспитание уважительного отношения к ее культурно-историческому прошлому и т. д.

Среди этих задач особое место занимает формирование у учащихся активной гражданской позиции.

Многие науки занимаются проблемой личности. Поэтому понятие «гражданская позиция» как объект исследования стоит в центре внимания отдельных наук, в том числе педагогики и психологии. В разные периоды в зависимости от тех или иных общественных и экономических условий менялось и содержание данного понятия. Гражданский облик же человека зависит от условий, где осуществляется воспитательный процесс. Помимо этого, уровень развития общественных отношений и их выражение в идеологической сфере жизни общества также играет очень важную роль.

Гражданская позиция определяется в основном характером взаимоотношений личности между действительностью и стилем. Это понятие отражает правовые, моральные, духовные, нравственные и политические права и обязанности по отношению к государству. Здесь предполагается сознательное и ответственное отношение людей к обществу. Значит, говоря о гражданской позиции школьников, в том числе учащихся старших классов, подразумевается отношение обучаемых к людям, обществу, деятельности, к самому себе.

Как известно, учебный процесс строится на основе учебной программы, учебных планов, государственных образовательных стандартов, а также при поддержке ИКТ, учебника по данному предмету. У большинства предметов, преподаваемых в общеобразовательных школах, имеются широкие возможности в формировании активной гражданской позиции учеников X – XI классов. В этом отношении значимым является предмет «Человек и общество». Учителя, используя возможности данного предмета, могут достичь достаточно высоких результатов. Естественно, учебники по предме-



там в данной области вооружают учеников необходимой информацией и знаниями.

Школьный курс «Человек и общество», как и другие предметы, имеет большие образовательные, развивающие и воспитательные возможности.

В учебнике для X классов [1] рассматриваются такие вопросы, как права человека и гражданина, равенство прав и дискриминация, свобода и права человека в Азербайджане, права женщин, Конвенция о правах ребенка, социальные и экономические права, право на образование, культура прав человека, роль государства в защите прав человека, органы местного самоуправления, то, что закон является формой выражения закона, Конституция есть высший закон.

А в учебнике для XI классов [3] раскрываются следующие вопросы: плюрализм в демократическом обществе, гарантии права участвовать в выборах, духовный мир, этическое воспитание, нравственность и нормы нравственности, моральные ценности и т. д.

Основная задача, на которой необходимо сосредоточить внимание при изучении предмета «Человек и общество» в X классе, – это различные виды деятельности по защите человеческого достоинства. Эта деятельность является чрезвычайно важной, ведь в основе человеческих прав стоит серьезная ценность – человеческое достоинство.

Достоинство – это совокупность моральных качеств, достойных уважения как со стороны обладателя ими, так и со стороны окружающих. Оно принадлежит каждому человеку с момента рождения, и никто не может быть лишен этого [1, с. 3].

Все эти идеи помогают учителю вести эффективную работу по формированию гражданской позиции среди учащихся.

Как известно, в Конституции имеется специальная статья о защите чести и достоинства граждан. Это 46-я статья, которая называется «Право на защиту чести и достоинства». Перечислим пункты статьи:

«I. Каждый обладает правом защищать свои честь и достоинство.

II. Достоинство личности охраняется государством. Никакое обстоятельство не может служить основанием для унижения достоинства личности.

III. Никто не может быть подвергнут пыткам и истязаниям, никто не может быть подвергнут обращению или наказанию, унижающему человеческое достоинство. Ни над кем без его согласия не могут проводиться медицинские, научные и другие опыты» [2].

Таким образом, при прохождении темы «Различные системы для защиты человеческого достоинства», учитель, помимо материалов учебника, может также использовать статью 46-ю Конституции Азербайджанской Республики.

Следующая тема в учебнике – это «Определение прав человека и гражданина». В учебнике права человека рассматриваются как единое целое с его потребностями. Отмечается, что права человека связаны с его главными потребностями. Читаем: «Потребности человека не могут быть ограничены потребностями выживания». Эти потребности обеспечивают достойное проживание человека с точки зрения духовности и материальности.

Далее приводится классификация прав человека и гражданина. Указывается, что права человека состоят из материальных и процессуальных прав. К материальным правам относятся гражданские, политические, экономические и социальные права. Процессуальные права включают в себя право обращения в суд, право проведения референдума.

Целесообразным также является необходимость проинформировать учеников о правовом статусе и неприкосновенности личности. Тема «Развитие прав человека» создает условия для ознакомления большинства учащихся с историей развития прав человека, обеспечения их нужной информацией. А тема «Равенство и дискриминация» наряду с Конституцией Азербайджанской Республики создаёт необходимость ознакомления старшеклассников со Всеобщей декларацией прав человека. В учебнике также считается необходимым уделять внимание обстоятельствам, вызывающим нарушение равенства и прав человека.

С точки зрения формирования активной гражданской позиции учащихся тема «Права и свобода человека и гражданина в Азербайджане» обладает насыщенной информацией. Здесь подробно рассматриваются права, провозглашенные Основным законом страны, т. е. Конституцией (право на равенство, право на жизнь, право на свободу, право на собственность, право на безопасное проживание, право на брак, право на труд, право на забастовку, право на отдых, право на образование, право на социальное обеспечение, право на охрану здоровья, право пользования родным языком, право на защиту чести и достоинства и т.д.), и свободы (свобода мысли и слова, свобода собраний, свобода информации, свобода творчества).

Отдельная тема в учебнике посвящена правам женщин. Права женщин рассма-



триваются в качестве неотъемлемой части прав человека. Во время знакомства с этой темой предполагается предоставление учащимся следующей информации: о принятой в 1967 году Генеральной Ассамблеей ООН «Декларация о ликвидации всех форм дискриминации женщин», о «Конвенции ООН, направленной на защиту прав женщин», принятой 18 декабря 1979 года и вступившей в силу 3 сентября 1981 года.

С этой целью важные статьи «Конвенции о ликвидации всех форм дискриминации» включены в учебник под заголовком «Прочитайте и обсудите». Обратим внимание:

«Статья 1 «Дискриминация в отношении женщин» означает любое различие, исключение или ограничение по признаку пола.

Статья 5 «Изменить социальные и культурные модели поведения мужчин и женщин с целью достижения искоренения предрассудков и упразднения обычаев и всей прочей практики, которые основаны на идее неполноценности или превосходства одного из полов или стереотипности роли мужчин и женщин».

Статья 10 «Устранение любой стереотипной концепции роли мужчин и женщин на всех уровнях и во всех формах обучения путем поощрения совместного обучения и других видов обучения, которые будут содействовать достижению этой цели, в частности путем пересмотра учебных пособий и школьных программ, адаптации методов обучения» [1, с. 27–28].

Широки возможности темы «Закон как форма выражения права». В учебнике четко указаны признаки закона (нормативный акт, принятый высшим представительным органом государственной власти (Милли Меджлисом) и референдумом; принимается в специально установленном порядке; имеет наиболее высокую юридическую силу по сравнению с другими нормативными актами государственных органов и общественных организаций), виды закона (Конституция (Основной закон) и обычные законы); закон и право; закон и государство; сила закона и другие вопросы законодательства.

Учебник XI класса «Человек и общество» [3] играет важную роль в формировании активной гражданской позиции учащихся. Большинство тем учебника в той или иной степени позволяют проводить целенаправленную работу с учащимися в этой области. В центре внимания стоит и пятая тема учебника: «Обеспечение избирательного права в Азербайджанской Республике».

Особую важность в учебнике имеет следующее утверждение: «Во всем мире выборы являются массовой формой участия

граждан в жизни общества и в государственных делах. Это самый важный институт демократии. Выборы способствуют повышению уровня политической активности населения, помогают народу осознать себя источником власти. Велико значение выборов в формировании культуры избирательного и политического права, а также объединения всеобщей воли народа вокруг национальных интересов» [3, с. 22]. В результате знакомства с данной темой ученики получают информацию об Избирательном кодексе Азербайджанской Республики.

Как известно, весь мир переживает экологический кризис. Нарушение экологического баланса привело к загрязнению атмосферы, землетрясениям, наводнениям, пожарам, возникла нужда в чистой воде и пище.

Знакомство с данной темой поможет ученикам осознать, что их долг как граждан страны состоит в охране природы, зеленых насаждений, предотвращении загрязнения окружающей среды и т. д. Понимание этих реалий стимулирует учащихся к работе, к деятельности. Таким образом, ученики также принимают активное участие в создании экологической безопасности. Целенаправленно преподавать эту тему нужно, опираясь на статью № 39 Конституции Азербайджанской Республики, которая называется «Право жить в здоровой окружающей среде» [2]. А изучение темы «Вопросы репродуктивного здоровья» необходимо связать со статьей № 41 Конституции Азербайджанской Республики под названием «Право на охрану здоровья».

В данной статье отмечается:

«I. Каждый обладает правом на охрану здоровья и получение медицинской помощи.

II. Государство принимает необходимые меры для развития всех видов здравоохранения, действующего на основе различных видов собственности, гарантирует санитарно-эпидемиологическое благополучие, создает возможности для различных форм медицинского страхования.

III. Должностные лица, скрывающие факты и случаи, которые создают опасность для жизни и здоровья людей, привлекаются к ответственности на основе закона» [2].

Знакомство учащихся со своими правами, знание, пользование и требование своих прав повышает социальную активность учеников, помогает им ощутить себя полноправными членами страны, гражданами которой они являются. С этой точки зрения раскрываются возможности темы «Право на образование как необходимое средство». Есть страны, где граждане ли-



шны возможности получить начальное образование. В нашей же стране созданы все условия для получения людьми общего, профессионального, высшего образования, а также возможность поступления в докторантуру.

В связи с изучением темы «Право на образование как необходимое средство» в учебнике отмечается, что право на образование является необходимым средством для реализации определенных прав и свобод. Кроме того, необходимо довести до учащихся сведения об основных особенностях права на образование.

**Выводы.** Ознакомившись с учебником «Человек и общество» для X – XI классов, мы еще раз убедились в том, что данный учебный предмет обладает незаменимыми возможностями в формировании активной гражданской позиции старшеклассников. Каждый учитель, преподающий данный предмет, должен учитывать этот аспект.

---

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Человек и общество : [учебник для X классов]. – Баку : Техсил (Образование), 2014.

2. Конституция Азербайджанской Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.azerbaijan>.

3. Человек и общество : [учебник для XI классов]. – Баку : Техсил, 2011.

4. Нуров А. Национальные и общечеловеческие ценности и их роль в нравственном воспитании подрастающего поколения : автореф. докт. дис. / А. Нуров. – Душанбе, 2004. – 43 с.

5. Асоев Х.М. Подросток в сфере национальных и общечеловеческих ценностей и проблем / Х.М. Асоев. – М., 1995. – 124 с.

6. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса в школе / Ю.К. Бабанский. – М., 1982. – 192 с.

7. Богданова О.С. Воспитание культуры поведения учащихся 1–3 классов : [пособие для учителей] / О.С. Богданова, В.И. Петрова. – Изд. 2-е, испр. – М. : Просвещение, 1978. – 176 с.

8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Псих. исслед. / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.

9. Шик К.И. Сущность патриотического воспитания учащейся молодежи и некоторые способы его реализации в Республике Беларусь / К.И. Шик // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь : Меркурий, 2012. – С. 110–112.



УДК 371.64.69:51(072.8)(076.5)

## ИНТЕГРАТИВНЫЕ СВЯЗИ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Оруджева С.С., преподаватель  
Гянджинский государственный университет

У статті розглянуті наступні питання інтегративної зв'язку між навчальними предметами – математикою та інформатикою: цілі навчання математики та інформатики, роль сучасних педагогічних технологій в прискоренні вирішення навчальних завдань, роль інтеграційних зв'язків в ефективності навчання математики та інформатики, алгоритм, модель, алгоритмізація, формалізація, моделювання, як поняття загального характеру з математики та інформатики, питання по ознайомленню з поняттями (аналіз із зазначенням необхідних ознак).

**Ключові слова:** математика, інформатика, навчання, інтеграція, діяльність, технологія, логічне мислення.

В статье рассмотрены следующие вопросы интегративной связи между математикой и информатикой: цели обучения математике и информатике, роль современных педагогических технологий в ускорении решения учебных задач, роль интегративных связей в эффективности обучения математике и информатике, алгоритм, модель, алгоритмизация, формализация, моделирование как понятие общего характера по математике и информатике, вопросы по ознакомлению с понятиями (анализ с указанием необходимых признаков).

**Ключевые слова:** математика, информатика, обучение, интеграция, деятельность, технология, логическое мышление.

### Orujova S.S. INTEGRATIVE COMMUNICATION SUBJECTS OF MATHEMATICS AND SCIENCE IN ELEMENTARY SCHOOL

In article includes the following topics: the relevance of the integrative relation between academic subjects of mathematics and informatics; purpose of computer; the role of modern educational technology to accelerate the solution of educational problems; the integrative role of bonds in the effectiveness of the teaching of mathematics and computer science; algorithm, model algorithmization, formalization, modeling – general concepts in mathematics and computer science; questions to familiarize with the concepts (analysis indicating the essential characteristics).

**Key words:** mathematics, computer science, education, integration, operations, technology, logical thinking.

**Актуальность проблемы.** Развитие современных технологий производства ставит большие задачи перед школьной общеобразовательной системой, в первую очередь, перед системой начальной школы.

**Основная задача** современной общеобразовательной школы – воспитание гармонически развитой личности, способной плодотворно трудиться в самых различных сферах деятельности при непрерывном и нарастающем ускорении научно-технического прогресса.

В практике обучения математике и информатике ставится задача обеспечения интеллектуального развития учащихся. Следовательно, развитие логического мышления младших школьников – задача не только математики, как учебного предмета, но и информатики, изучаемой в начальных классах.

**Поставленное задание** – рассмотреть роль современных педагогических технологий в ускорении решения учебных задач,

роль интегративных связей в эффективности обучения математике и информатике.

**Основное содержание.** Применение современных педагогических технологий в учебном процессе ускоряет решение учебных задач, в частности, здесь можно отметить повышение интереса к компьютерным технологиям, так как у детей имеется естественный интерес к наглядно-техническим средствам. Известно, что у детей рано складывается своя картина мира. Содержание образования в начальных классах помогает ребенку сохранять и создавать целостную картину мира, осознавать разнообразные связи между объектами или явлениями, и в то же время сформировать умение видеть один и тот же предмет с разных сторон. В процессе учебной деятельности ученики становятся свидетелями связи между учебными предметами, в том числе между математикой и информатикой: некоторые математические понятия находят применение в информатике и идет процесс формирования таких качеств, как





инициативность, тяга к творчеству, самостоятельная мыслительная деятельность.

Курсы математики и информатики оказывают значительное влияние друг на друга. Между ними имеются широкие возможности повышения эффективности процесса обучения, так как эти учебные дисциплины обладают некоторыми общими понятиями, методами и средствами.

Реализация и развитие межпредметных связей курсов математики и информатики начальных классов особенно актуально на современном этапе, где интеграция предметов и применение интерактивных методов так необходимо.

*Межпредметные связи* могут реализовываться в двух аспектах:

- в аспекте содержания обучения;
- в аспекте деятельности учащихся.

Значительную роль в реализации и развитии межпредметных связей играют математические понятия, которые непосредственно употребляются и в информатике.

В образовательной реформе Азербайджанской Республики (1999 г.) особое внимание уделено межпредметным связям. В курикулуме указаны несколько видов интеграций:

- 1) внутрипредметная интеграция;
- 2) межпредметная интеграция (связь).

В начальных классах по математике внутрипредметная интеграция опирается на принцип концентричности со спиралеобразной структурой [1, с. 84]. Такая связь (интеграция) может быть *горизонтальной и вертикальной*.

Горизонтальная интеграция обеспечивает преемственность, связывая содержательные линии по математике (или по информатике) выражая содержательные стандарты определенными учебными единицами.

Горизонтальная интеграция обеспечивает преемственность между углубляющимися и расширяющимися содержательными линиями, переходя из класса в класс.

Межпредметная интеграция, являясь синтезом общих понятий, знаний, умений, рассматривает применение этих знаний при изучении других предметов [1, с. 85].

В курсе математики начальных классов значительное место занимают алгоритмы, в том числе такие правила, как порядок выполнения арифметических действий в числовых выражениях без скобок, и порядок выполнения арифметических действий в числовых выражениях со скобками.

Имеется модель в математике как образ объекта с указанием необходимых признаков для его исследования; так же есть наглядная запись содержания задачи или

краткая запись, или уравнение (неравенство) для решения задачи, все это относится к моделям.

Очевидно, что алгоритм – это эффективный процесс в математике, а в информатике алгоритм – это запись определенного процесса, модель деятельности.

Формализация – понятие, относящееся к математике и часто применяемое в информатике, так как алгоритмизация рассматривается как процесс получения и формального описания алгоритма на определенном языке.

Изучение алгоритмов в курсах математики и информатики начальных классов целесообразно и с синтаксической стороны. Описание структур алгоритмов математики способствует осознанию учениками способов соответствующей деятельности в процессе решения математических задач. «Синтаксическая» сторона изучения алгоритмов имеет целью согласование и сближение подходов в курсах математики и информатики.

Как известно, при поэтапном формировании умственных действий (Гальперина-Талызина) активно применяются мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование и конкретизация) и на уроках информатики, так как и этот предмет предполагает формирование основных приемов умственных действий. Применение информационно-компьютерных технологий дает возможность переходить от реальных объектов к их моделям или к абстракциям.

Демонстрация и моделирование реальных процессов дает возможность развивать такие качества у младших школьников, как творческие способности, фантазия, воображение, описание реальных объектов или процессов на языке символов, чертежей.

Цели обучения пропедевтического курса информатики в начальных классах определились следующим образом:

- развитие умения ориентироваться в информационных потоках окружающего мира;
- формирование начал компьютерной грамотности и элементов информационной культуры;
- развитие логического мышления;
- развитие алгоритмических навыков в системных подходах к решению задач.

Известно, что в процессе обучения одним из важных факторов является аспект психических процессов, таких, как рефлексия, внутренний план действий, которые являются основой для формирования



алгоритмического стиля мышления. Этот фактор необходимо учитывать в обучении математике и информатике.

В качестве элементов, определяемых содержанием обучения информатике, считаются следующие:

- умение ставить цель и добиваться ее;
- умение общаться и адаптироваться к ситуации;
- ориентироваться в окружающей среде;
- самостоятельно добывать и применять знания в области информатики.

Новый образовательный результат включает не только предметные, но и личностные результаты [1, с. 8]. Эти результаты очень важны на современном этапе жизни, так как некоторые понятия по информатике схожи с математическими, что делает необходимым реализацию межпредметных связей в процессе обучения.

Можно предложить систему вопросов следующего содержания:

- чему я научился на уроках информатики?
- помогают ли математические знания приобретению знаний по информатике?
- какие математические понятия употребляются в информатике?
- является ли всякое математическое суждение (или правило, или свойство) верным и для информатики, и т.п.

Алгоритм выполнения (или правило) арифметических действий в выражениях без скобок или со скобками – эти вопросы прямо связаны с элементами курса информатики начальных классов.

Связь математики с информатикой можно реализовать при решении задач, когда ставится требование: «составить задачу определенного типа или похожее на решенное в классе». Для этого нужно запрограммировать деятельность ученика:

- 1) определить ситуацию, к которой относится содержание задачи, как источник информации;
- 2) числовые данные задачи из источников: учебник, словарь, энциклопедия или из окружающей среды.

Можно предлагать задание на составление задач на анализ событий или вероятности событий.

Очевидно, что уроки соответствующего содержания в определенной степени «равноправны», как по математике, так и по информатике.

Задание по поиску информации из следующих источников:

- 1) извлечь информацию из текста таблиц математического содержания;
- 2) извлечь информацию из математических схем, иллюстраций или из модели.

**Алгоритмы, модели, моделирование и формализация** берут свое начало из курса математики начальных классов. Эти понятия тесно связаны и с логикой, и мыслительная деятельность опирается на законы логики, или на мыслительные операции. Формирование понятий, как формы мышления, составляет основу познавательной деятельности учащихся.

На уроках информатики осуществляется знакомство с понятиями или объектами; в содержание такой деятельности входят:

- выделение существенных признаков понятия (объекта);
- распознавание данного понятия;
- усвоение текста или определения (понятия);
- использование символики понятия;
- установление свойств понятия;
- определение или классификация родовидовых отличий понятия;
- применение понятия.

Курс информатики начальных классов, как пропедевтический, имеет некоторые особенности, и в том числе изучаемые понятия преподносятся на уровне представления с указанием содержания понятия. С этой целью применяются системы упражнений, которые в основном являются задачами с определенными дидактическими целями и функциями.

В методической литературе предъявляются определенные требования в процессе изучения понятий по курсу информатики:

- 1) учебный материал должен обеспечить выявление содержания субъективного опыта ученика и опыт его предшествующего обучения, возможность самообразования и саморазвития;
- 2) изложение знаний в учебнике должно быть направлено и на преобразование личного опыта каждого ученика;
- 3) необходимо согласование опыта ученика с научным содержанием сообщаемых знаний;
- 4) необходимо обеспечить возможность выбора заданий;
- 5) в содержание обучения необходимо ввести знания о приемах выполнения учебных действий;
- 6) обеспечить контроль и оценку образовательного процесса, как субъектной деятельности [5, с. 37].

**Выводы исследования.** Создание межпредметных связей имеет значение не только в условиях очевидной близости рассматриваемых базовых знаний и понятий. В целом весь процесс обучения в средней общеобразовательной школе основан на учете целостности личности ребенка с его мыслительными возможностями и эмоцио-



нально-волевым миром. Потому при изучении школьных предметов необходим учет словарного языкового запаса, знаний об окружающем мире в целом и о ближайшем окружении, логический аппарат мышления, творческое воображение и т.д. все это накладывается на учителя (особенно в начальных классах) особую ответственность, поскольку именно в его руках находится возможность комплексного подхода к процессу обучения с учетом возможностей как предмета, так и самого ребенка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Предметные курикулы для I-IV классов общеобразовательных школ. – Баку: «Техсил», 2008.
2. Антипов И.И. и др. О преподавании информатики в начальных классах // Информатика и образование. – 1993. – № 5.
3. Занков А.В. Дидактика и жизнь / А.В. Занков. – М.: «Педагогика», 1988.
4. Первин Ю.А. Зимние вечера. Информатика для начинающих // Информатика. 2001. – № 1.
5. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М., «Просвещение», 1979.

УДК 378.4.091.3:[811.111'271.12'42:001]

### КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ УМІНЬ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ

Патієвич О.В., к. пед. н.,  
асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів  
Львівський національний університет імені Івана Франка

Статтю присвячено визначенню і деталізації критеріїв та норм оцінювання рівня сформованості іншомовної мовленнєвої компетентності в стилістично унормованому науковому писемному мовленні студентів магістратури природничих спеціальностей. Визначено чотири рівні володіння академічним писемним мовленням відповідно до реалізації завдань, а саме написання студентами оглядової та експериментальної статей із дотриманням всіх лінгвостилістичних і структурних вимог та з перспективою їх виходу в реальний міжнародний англomовний науковий простір.

**Ключові слова:** академічне писемне мовлення, студенти магістратури, критерії оцінки, уміння, мовленнєва компетентність у письмі.

Статья посвящена определению и детализации критериев и норм оценивания уровня сформированности иноязычной речевой компетентности в стилистически нормированной научной письменной речи студентов магистратуры естественных специальностей. Определены четыре уровня владения академической письменной речью в соответствии с реализацией задач, а именно написание студентами обзорной и экспериментальной статей с соблюдением всех лингвостилистических и структурных требований и с перспективой их выхода в реальное международное англоязычное научное пространство.

**Ключевые слова:** академическая письменная речь, студенты магистратуры, критерии оценки, умения, речевая компетентность в письме.

Patiyevych O.V. COMPONENTS, ASSESSMENT CRITERIA AND INDICATORS OF ACADEMIC WRITING SKILLS OF STUDENTS DOING THEIR MASTER'S DEGREES IN SCIENCES

The article provides the detailed description of assessment criteria and norms of gaining the foreign language competence in stylistic requirements for academic writing of students doing their Master's Degrees in Sciences. There have been defined four levels of gaining academic writing skills in accordance with implementation of tasks, namely writing feasible survey and experimental scientific articles according to linguistic and stylistic as well as structural requirements and with the prospect of their entry into the real English international scientific community.

**Key words:** academic written communication, Master's students, assessment criteria, skills, language competence in writing.

**Постановка проблеми.** Наукова думка має велику перспективу розвитку в сучасному світі, де переважає академічна англomовна комунікація, зокрема писемна. Зважаючи на потребу у фахівцях природничих спеціальностей із високим рівнем

іншомовної мовленнєвої компетентності в науковому писемному мовленні, здатних інтегруватись в науковий світовий простір та обмінюватись результатами наукової діяльності, проблема навчання наукового писемного англійського мовлення майбутніх



фахівців природничого профілю у сучасних умовах є дискусійною, а отже, актуальною.

Відповідно до чинної програми з англійської мови для професійного спілкування, провідне місце у навчанні студентів магістратури займає академічне письмо. А організація навчання стилістично унормованого наукового писемного мовлення в умовах експерименту потребує визначення критеріїв та норм оцінювання умінь студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема оцінювання й контролю наукових текстів була предметом дослідження у працях І. Беженар, Е. Васильєвої, І. Задорожної, Т. Каменевої, Т. Корж, Л. Курило, Г. Кривчикової, В. Свиридюк, Л. Гемп-Ліонс (Hamp-Lyons L.), Б. Гіслі (Heasley B.), Л. Роджерс (Rogers L.) та ін.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в характеристиці компонентів, визначенні критеріїв та показників сформованості умінь студентів магістратури для створення власного академічного письмового тексту з метою удосконалення їх мовленнєвої компетентності в писемному мовленні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У визначенні критеріїв оцінювання наукового писемного мовлення майбутніх фахівців природничого профілю спираємося на: а) *загальні критерії оцінки писемного мовлення*: змістовність висловлювання; тематичність; жанрова відповідність тексту; інформативність; логічність і зв'язність викладу; відносна мовна коректність; адекватна стилістична забарвленість; композиційно-структурна організованість; обсяг висловлювання [4, с. 11; 7]; б) *на критерії оцінювання академічних письмових текстів*: 1) стилісова відповідність; 2) змістово-смілова адекватність; 3) структурна цілісність; 4) мовна і мовленнєва коректність [1; 2; 3; 4; 8; 9]; в) *на критерії оцінювання анотацій*: повнота розуміння тексту, кількість речень в анотації, вміння компресувати інформацію й висловлювати її у зв'язній, логічній формі, наявність другорядної інформації, наявність змістових переключень, внесення особистісної інформації та мовна коректність [5, с. 15].

Проаналізуємо критерії оцінювання академічних письмових текстів.

Л. Курило інтерпретує критерій стилісової відповідності як «узгодженість стилю викладу з комунікативним завданням і/або мовленнєвою ситуацією», а також як «використання широкого спектра стилістичних засобів, що притаманні академічному висловлюванню, та адресованість

стилю викладу, що забезпечує розуміння читачем логіки академічного тексту». Однак дослідниця пропонує розглядати стильову відповідність через призму жанру й тому конкретизує означений критерій як «жанрово-стильова відповідність», змістом якого є, окрім відповідності стилю наукового викладу темі, мовленнєвій ситуації або комунікативному завданню, «узгодженість стилю й жанру з використаними мовними і мовленнєвими засобами», «підпорядкованість наявних стилістичних засобів канонам відповідного жанру» [6, с. 29–34].

Змістово-сміслову адекватність академічного висловлювання Л. Курило розуміє як відповідність «інформаційної насиченості змісту комунікативному завданню, адекватність і релевантність використаної інформації, адекватність і логічність викладення думок у реченнях». Структурна цілісність, на думку дослідниці, передбачає «логічність розташування абзаців і підпорядкованість структури головної ідеї; відповідність структури тексту головної думці, сформульованій у вступі, та її узгодженість з вимогами жанру, адекватність організації абзаців і використання засобів міжфразового й міжабзацного зв'язку всередині абзаців, адекватність та ефективність завершального абзацу, що узагальнює результати дослідження». Мовна й мовленнєва коректність «характеризує вміння адекватного лексичного, синтаксичного й орфографічного оформлення академічного висловлювання: коректність вживання лексичних одиниць, граматичних і пунктуаційних засобів» [6, с. 29–34].

Зважаючи на напрацювання науковців у сфері оцінювання мовленнєвої компетентності в писемному мовленні, а також на предмет нашого дослідження (навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення), зміст поняття «стилістична норма», вважаємо за доцільне визначити такі основні критерії:

1) критерій **змістово-сміислової адекватності**: зміст цього критерію в аспекті досліджуваної нами проблеми полягає в оцінці:

– рівня науковості теми та кола проблем, викладених у тексті;

– ступеня інформативності, доказовості та вірогідності одержаних результатів;

2) критерій **композиційно-структурної організованості**: зміст цього критерію в аспекті досліджуваної нами проблеми полягає в оцінці:

– зовнішнього оформлення наукових текстів відповідно до жанру: наявність усіх компонентів тексту (назва, авторство, анотація, текст статті, бібліографія); пра-



вильність оформлення таблиць, графіків, малюнків, формул, шрифтових виділень, посилань, винесень;

– оцінка композиції тексту відповідно до жанру: наявність структурно-композиційних елементів (вступ, актуальність, мета, завдання, об'єкт, предмет, методи дослідження, виклад результатів дослідження, висновки, перспективи дослідження тощо);

3) критерій **лінгвостильової** відповідності полягає в оцінці:

– відповідності науковому стилю лексичних, фразеологічних, морфологічних, синтаксичних одиниць;

– текстуально-стилістичної відповідності нормам наукового стилю: відсутності / наявності фрагментів тексту, які належать до іншого стилю;

4) критерій **прагматичної** відповідності, який полягає в оцінці:

– комунікативно-стилістичної відповідності нормам наукового стилю: адекватності/неадекватності змісту тексту комунікативному наміру автора;

– ступеня логічності, абстрагованості, об'єктивності, точності, нейтральної емоційності, експліцитності.

Для оцінки анотацій визначаємо, окрім означених критеріїв, критерій **стислості**: зміст цього критерію полягає в оцінці умінь компресувати інформацію та виділяти головне.

Для визначення **норм** оцінювання стилістично унормованого наукового писемного мовлення ми спиралися на загальноєвропейські вимоги (відповідно до шкали ECTS), на вимоги Програми навчальної дисципліни «Англійська мова за фаховим спрямуванням»: 0402 фізико-математичні науки спеціальності 8.04020301 «Фізика», 8.04020601 «Астрономія», 8.04020302 «Фізика конденсованого стану». Освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр» / Розробники Г. Ісаєва, М. Козолуп, В. Петрів (Львівський національний університет імені Івана Франка. Кафедра іноземних мов для природничих факультетів. – Львів, 2014–2015 рр.), та праці науковців, які вивчали проблеми розробки критеріїв та норм оцінювання писемного мовлення [1; 2; 3; 4; 5]. На основі цих праць нами було визначено чотири рівні володіння стилістично унормованим науковим писемним мовленням: високий рівень – володіння 90–100% навчального матеріалу; достатній рівень – володіння 70–89% навчального матеріалу; середній рівень – володіння 50–69% навчального матеріалу; низький – володіння менше ніж 50% навчального матеріалу. Оцінювання умінь студентів здійснювалося за десятибальною шкалою згідно з якою,

високий рівень компетентності оцінювався 9–10 балами (відмінно), достатній рівень – 7–8 балів (добре), середній рівень – 5–6 балів (задовільно), низький – менше ніж 5 балів (незадовільно).

За критерієм **змістово-сміслової адекватності** студенти діставали 20 балів. Рівень науковості теми та кола проблем, викладених у тексті, ступінь інформативності, доказовості й вірогідності одержаних результатів оцінювалися окремо 10 балами.

Високий рівень студенти демонстрували, якщо тематика та проблематика тексту мала наукову актуальність, новизну; завдання дослідження були повністю реалізовані, глибоко проаналізовані основні постулати дослідження; наукова праця (зокрема стаття та наукові тези) мала високий ступінь інформативності, доказовості та вірогідності одержаних результатів; допускалися окремі неточності (9 балів) у стилі вираження доказовості.

Достатній рівень студенти здобували, якщо тематика та проблематика тексту мала наукову актуальність, новизну, одне із завдань було частково реалізоване (8 балів) або взагалі не реалізоване (7 балів), окремі аспекти дослідження проаналізовані поверхово; наукова праця (зокрема стаття та наукові тези) мала досить високий ступінь інформативності, доказовості та вірогідності одержаних результатів; допускалися окремі неточності в стилі вираження доказовості, що не вплинули на вірогідність одержаних результатів (8 балів) / які поставили під сумнів вірогідність (але лише окремих) одержаних результатів (7 балів).

Середній рівень студенти здобували, якщо тематика та проблематика тексту не мала особливої наукової цінності та новизни, а була лише теоретичним узагальненням напрацьованих раніше ідей; одне завдання (6 балів) або два завдання (5 балів) не реалізовані взагалі або розкриті поверхово; в тексті наявна інформація, яка не входила в мету й завдання дослідження (5 балів). Ступінь інформативності невисокий. Окремі факти не обґрунтовані, тому вірогідність кількох висновків під сумнівом (5 балів).

Низький рівень студенти одержували, якщо тематика та проблематика тексту не мала наукової цінності та новизни, а була лише реферуванням наявних наукових праць; завдання дослідження розкриті частково або кілька з них не реалізовані взагалі; в тексті наявна інформація, яка не входила в мету й завдання дослідження. Ступінь інформативності низький. Стиль викладу публіцистичний, факти не обґрун-



товані, тому вірогідність висновків низька. За означеними характеристиками студенти діставали 3–4 бали, але за умови, якщо обсяг статті, анотації та наукових тез становив більше ніж половину необхідного обсягу, а 1–2 бали – менше ніж половину.

За критерієм **композиційно-структурної організованості** студенти одержували 20 балів: 10 – за зовнішнє оформлення, 10 – за композицію тексту.

#### **Зовнішнє оформлення**

*Високий рівень:* наявність усіх компонентів тексту (назва, авторство, анотація, текст статті, бібліографія); правильність оформлення таблиць, графіків, рисунків, формул, шрифтових виділень, посилань, винесень; допускалися неточності в шрифтових виділеннях та розташуванні частин тексту (9 балів).

*Достатній рівень:* наявність усіх компонентів тексту (назва, авторство, анотація, текст статті, бібліографія) з поодинокими помилками (1–2) в оформленні бібліографії, розташуванні анотації (7 балів); правильність оформлення таблиць, графіків, рисунків, формул, шрифтових виділень, посилань, виносков; допускалися неточності (1–2) у шрифтових виділеннях та розташуванні частин тексту, в розташуванні та оформленні таблиць, графіків, рисунків, формул (8 балів), в оформленні посилань (7 балів).

*Середній рівень:* брак одного з компонентів тексту (назва, авторство, анотація, бібліографія) (6 балів) з окремими помилками (3–4) в оформленні бібліографії, розташуванні анотації (5 балів); 3–4 помилки в оформленні таблиць, графіків, рисунків, формул, шрифтових виділень, посилань, винесень.

*Низький рівень:* зовнішнє оформлення не відповідає жанрам наукової статті, наукових тез й анотації. Розташування композиційних елементів тексту та оформлення роботи неправильне. За означеними характеристиками студенти діставали 3–4 бали. 1–2 бали – якщо не було більше ніж половини необхідних структурних елементів загалом.

#### **Композиція тексту**

*Високий рівень:* наявність усіх структурно-композиційних елементів тексту відповідно до жанру (наприклад, для наукової статті: вступ, актуальність, мета, завдання, об'єкт, предмет, методи дослідження, основна частина, виклад результатів дослідження, висновки, перспективи дослідження), усі компоненти представлені у правильній послідовності, викладені чітко і ґрунтовно, допускається одна лексична чи граматична неточність (помилка) у формулюванні (9 балів).

*Достатній рівень:* 8 балів: є всі структурно-композиційні елементи тексту відповідно до жанру, однак у формулюванні (наприклад, актуальності, мети, завдань дослідження тощо) трапляються 2–3 лексичні чи граматичні неточності у формулюваннях; 7 балів: брак одного зі структурно-композиційних елементів тексту згідно із жанром.

*Середній рівень:* 6 балів: брак двох структурно-композиційних елементів тексту відповідно до жанру; 5 балів: брак трьох структурно-композиційних елементів тексту згідно із жанром.

*Низький рівень:* брак чотирьох і більше структурно-композиційних елементів тексту згідно із жанром (за кожен пропущений композиційний елемент знімався один бал).

За критерієм **лінгвостильової відповідності** студенти діставали 30 балів: 10 балів за відповідність лексичних і фразеологічних одиниць науковому стилю; 10 балів за відповідність морфологічних, синтаксичних одиниць науковому стилю; 10 балів за текстально-стилістичну відповідність нормам наукового стилю. Зважаючи на великий обсяг наукової статті, подана кількість помилок стосувалася не всього тексту, а його частин – у 4 000 друкованих знаків (тобто 2 друкованих сторінок).

**Відповідність лексичних і фразеологічних одиниць науковому стилю. Відповідність морфологічних, синтаксичних одиниць науковому стилю**

*Високий рівень:* 10 балів: усі лексичні, фразеологічні одиниці, мовні кліше, морфологічні, синтаксичні одиниці відповідають узусним нормам наукового стилю, допускається одна лексична і одна граматична (1/1) невідповідність науковому стилю (на 2 друковані сторінки); 9 балів: допускається 2/2 невідповідності.

*Достатній рівень:* 8 балів: лексичні, фразеологічні одиниці, мовні кліше, морфологічні, синтаксичні одиниці відповідають узусним нормам наукового стилю, допускається 3/3 невідповідності; 7 балів: допускається 4–5 / 4–5 невідповідностей, які загалом не впливають на зміст тексту.

*Середній рівень:* 6 балів: лексичні, фразеологічні одиниці, мовні кліше, морфологічні, синтаксичні одиниці відповідають узусним нормам наукового стилю, допускається 5–6 / 5–6 невідповідностей; 5 балів: допускається до 7–8 / 7–8 невідповідностей, які впливають на зміст тексту, змінюють його науковий колорит.

*Низький рівень:* наявність понад 9 / 9 невідповідностей, які суттєво змінюються стиль тексту: за кожні дві невідповідності знімався 1 бал.



### Текстуально-стилістична відповідність нормам наукового стилю

*Високий рівень:* брак цілісних фрагментів (абзаців), які не відповідають нормам наукового стилю; допускається наявність одного фрагмента (абзацу) на весь текст із порушеннями стильових норм (9 балів).

*Достатній рівень:* наявність двох фрагментів (абзаців) із порушеннями стильових норм (8 балів); наявність 3–4 фрагментів (абзаців) із порушеннями стильових норм (7 балів);

*Середній рівень:* наявність 5–6 фрагментів (абзаців) із порушеннями стильових норм (6 балів); наявність 7–8 фрагментів (абзаців) із порушеннями стильових норм (5 балів).

*Низький рівень:* наявність дев'ять і більше фрагментів (абзаців) із порушеннями стильових норм: за кожні два фрагменти (абзаци) знімався 1 бал.

За критерієм **прагматичної відповідності** текстів науковому стилю студенти діставали 10 балів.

*Високий рівень:* текст статті (тез) викладено логічно, абстраговано, об'єктивно, наведена точна інформація, емоційно нейтрально, експліцитно; 9 балів: за такими характеристиками як абстрагованість, об'єктивність, точність (завершеність інформаційних одиниць), достатність ознак, зв'язків, аргументів (інформаційні одиниці описані або недостатньо, або надлишково), нейтральна емоційність – 1 порушення; за характеристиками логічність, насиченість фактичною інформацією (достатньо доказовий матеріал), безпідтекстність, обґрунтованість інформаційних одиниць – 0 порушень.

*Достатній рівень:* 8 балів: за характеристиками абстрагованість, об'єктивність, точність (завершеність інформаційних одиниць), достатність ознак, зв'язків, аргументів (інформаційні одиниці описані або недостатньо, або надлишково), нейтральна емоційність – 2 порушення; за характеристиками логічність, насиченість фактичною інформацією (достатньо доказовий матеріал), безпідтекстність, обґрунтованість інформаційних одиниць – 1 порушення. 7 балів – відповідно: 3 / 2 порушення за вказаними характеристиками.

*Середній рівень:* 6 балів – відповідно 4 / 3 порушення, 5 балів – відповідно 5 / 4 порушень.

*Низький рівень:* 6 / 5 і більше порушень за визначеними характеристиками.

За критерієм **стислості** тексту анотації студенти діставали 5 балів.

*Високий рівень:* 5 балів – студент випишує в анотацію у повному обсязі найголовнішу інформацію наукової статті.

*Достатній рівень:* 4 бали – студент прописує в анотації більше ніж 3/4 інформаційних блоків зі свого дослідження.

*Середній рівень:* студент прописує в анотації більше ніж половина інформаційних блоків зі свого дослідження.

*Низький рівень:* студент прописує в анотації менше ніж половина інформаційних блоків зі свого дослідження, в анотації наявна інформація, якої немає в тексті статті.

Отже, максимально за написання статті з науковими тезами та анотацією студент одержував 85 балів.

Норми оцінювання за критеріями змістово-сислової адекватності, композиційно-структурної організованості, лінгвостильової відповідності (лише текстуально-стилістичної відповідності), прагматичної відповідності в наведеній редакції релевантні для оцінки статті обсягом не менше ніж 7 сторінок, наукових тез – не менше ніж дві сторінки (14 кегль, 1,5 інтервали), за статтю обсягом 5–6 сторінок і тез на 1–1,5 сторінок норми оцінювання зростали удвічі. Стаття обсягом менше ніж 4 сторінки та тези обсягом менше ніж 1 сторінка не зараховувалися.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, перевірка якості знань, умінь та навичок на підставі висунутих критеріїв повинна забезпечити формування й оцінювання мовленнєвої компетентності у академічному писемному мовленні і забезпечити якісну підготовку майбутніх фахівців.

Висунуті нами критерії дадуть змогу з'ясувати рівень мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців природничого профілю у стилістично унормованому науковому писемному мовленні; визначити недоліки підготовленості студентів до професійного спілкування у професійній діяльності; підвищити мотивацію студентів до формування ішомовної мовленнєвої компетентності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці розроблених критеріїв та рівнів формування спеціальних умінь і навичок студентів вищих навчальних закладів у процесі практичних занять з іноземної мови академічного спрямування.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Беженар І. Методика навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / І. Беженар. – Запоріжжя, 2012. – 342 с.
2. Васильєва Е. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою : дис. ... канд.



пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Е. Васильєва. – К., 2005. – 164 с.

3. Задорожна І. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : [монографія] / І. Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.

4. Каменєва Т. Методика навчання майбутніх менеджерів ділового писемного спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / Т. Каменєва. – К., 2010. – 15 с.

5. Корж Т. Навчання студентів вищих технічних навчальних закладів анотування англійських професійно орієнтованих текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Т. Корж. – Севастополь, 2008. – 24 с.

6. Курило Л. Контроль та оцінювання професійно орієнтованого наукового писемного мовлення майбутніх викладачів англійської мови // Іноземні мови. – 2013. – № 4 – С. 29–34.

7. Свиридюк В. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / В. Свиридюк. – К., 2007. – 194 с.

8. Hamp-Lyons L. Study Writing: A course in writing skills for academic purposes (second edition) / Liz Hamp-Lyons, Ben Heasley. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 214 p.

9. Rogers L. Writing Skills / Louis Rogers. – Surrey : DELTA Publishing, 2011. – 120 p.





## СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.1:14

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА**

Аллахвердиева Ф., д-р философии по педагогике,  
доцент кафедры педагогики  
*Бакинский университет для девушек*

Система образования в Азербайджанской Республике претерпела трансформацию в условиях таких кризисных явлений, как распад СССР, навязанная армянскими экстремистами и националистами карабахская война, мировые экономические кризисы. Учитывая особенности функционирования системы образования в стране, следует стремиться к формированию личности учителя с базовыми общечеловеческими ценностями на основе как лучших педагогических традиций нашего богатого исторического прошлого, так и современных технологий обучения. Социальный генезис системы образования Азербайджана претерпел многие изменения, и в условиях незавершенности процесса ее становления следует постоянно иметь в виду все внешние и внутренние факторы, влияющие на этот процесс. Современная модель образования нашей страны предполагает подготовку высококвалифицированных педагогических кадров, и проблемы, возникающие при этом, должны быть решены как на научном, так и на практическом уровне.

**Ключевые слова:** учитель, средняя общеобразовательная школа, средняя профессиональная система образования, качества учителя.

Система освіти в Азербайджанській Республіці зазнавала трансформацію в умовах таких кризових явищ, як розпад СРСР, нав'язана вірменськими екстремістами та націоналістами карабахська війна, світові економічні кризи. З огляду на особливості функціонування системи освіти в країні слід прагнути до формування особистості вчителя з базовими загальнолюдськими цінностями на основі як кращих педагогічних традицій нашого багатого історичного минулого, так і сучасних технологій навчання. Соціальний генезис системи освіти Азербайджану зазнав багато змін, і в умовах незавершеності процесу її становлення слід постійно мати на увазі всі зовнішні та внутрішні чинники, що впливають на цей процес. Сучасна модель освіти нашої країни передбачає підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів, і проблеми, що виникають при цьому, повинні бути вирішені як на науковому, так і на практичному рівні.

**Ключові слова:** вчитель, середня загальноосвітня школа, середня професійна система освіти, якості вчителя.

**Allahverdiyeva F. PROFESSIONAL QUALITIES OF A TEACHER**

The education system in the Azerbaijan Republic has undergone transformation in the conditions of crisis events such as the collapse of the USSR, the Karabakh war imposed by the Armenian extremists and nationalists, world economic crises. Given the specific nature of the education system in the country, it is recommended to strive to achieve the formation of the teacher's personality with essential human values based on the best pedagogical traditions of the country's rich historical past and modern learning technologies. Social genesis of the system of education of Azerbaijan has undergone many changes, and, in the conditions of incompleteness of its development process one should always bear in mind all external and internal factors affecting the process. The modern model of education in our country involves the preparation of highly qualified teaching staff, and in case of arising problems, they must be addressed at both the scientific and practical level.

**Key words:** teacher, secondary school, secondary professional system of education, teacher's qualities.

**Актуальность проблемы.** Радикальные реформы в системе образования, приведение системы образования в соответствие с международными стандартами являются текущими вопросами, которым уделяется ежедневное внимание нашего государства. В нашем обществе созданы благоприятные условия для подготовки в учебных заведениях специалистов с высоким уровнем образования, обладающих широким кругозором, патриотичных людей.

Неслучайно Организацией Объединенных Наций XXI век был объявлен «веком образования». Спрос в XXI веке на образование отличается от предыдущих эпох. Теперь вы не можете ограничиться лишь степенью высшего образования. Государство определяет политику в области образования следующим образом: экономический потенциал должен превратиться в человеческий капитал. Роль образования в построении сильной экономики никогда не



была столь актуальна, как сегодня, потому что такая экономика лежит в основе формирования человеческого капитала с высоким интеллектуальным потенциалом, что открывает путь для устойчивого развития. Как и во всех странах, роль образования в формировании человеческого капитала в Азербайджане не вызывает сомнений.

**Степень исследованности проблемы.**

В решении вопросов, связанных с социально-экономическим развитием страны, в удовлетворении в рыночных условиях потребностей личности и общества в профессиональном образовании особое место занимает специальное образование. Эта ступень образования играет важную роль в обеспечении квалифицированным персоналом различных отраслей экономики. Среднее специальное образование, являясь составной частью всей системы образования, решает два взаимосвязанных вопроса: привитие навыков по какой-либо специальности молодежи и получение ими всеобщего обязательного среднего образования. Вопросы квалификации учителей исследуются как в научных, так и в самих образовательных учреждениях. Имеется большое количество изданий, посвященных профессиональным качествам учителя.

**Цель статьи** – рассмотреть современное состояние проблемы.

**Основное содержание.** Среднее специальное образование играет значительную роль в повышении престижа национальной системы образования в стране, в формировании интеллектуального потенциала общества.

В настоящее время имеется достаточное количество образовательных учреждений указанного типа, здесь требуется относительно мало затрат и меньше времени для подготовки необходимых экономике страны и социальной сфере кадров со средним специальным образованием. Для этого здесь создаются необходимые предпосылки и условия.

В условиях рыночных отношений от представителей данной сферы образования требуются новые профессиональные качества: системное мышление, экологическое мышление, информационные знания, коммуникативная культура, культура предпринимательства, умение сознательно анализировать свою деятельность, умение действовать в неопределенной среде и т. д.

Государственная политика, проводимая в сфере среднего специального образования, способствует его содержательному изменению, совершенствованию структуры подготовки специалистов в соответ-

ствии с социально-экономическими условиями. Так, специальности и направления, по которым ведется подготовка младших кадров в средних специальных учебных заведениях, требуют применения стандартов среднего специального образования, отвечающих минимальным требованиям по каждой специальности. В соответствии с этими стандартами готовятся учебные планы и программы.

Основным лицом учебного процесса является учитель. Учительская профессия является трудной, почетной и одновременно сложной. Объектом воздействия учителя является человек как сложное социальное существо, постоянно меняющееся и взаимодействующее с социальной и природной средой. Потому педагогический процесс сложен и должен постоянно совершенствоваться. Для того чтобы справиться с указанными трудностями, педагог должен постоянно работать над собой, учиться и обучать. В ответ на новшества, привносимые в процесс обучения, прежде всего следует стремиться к работе над собой, над своим уровнем подготовки и социально-психологическими характеристиками. Не напрасно же говорят, что те, кто стремятся изменить мир, должны, прежде всего, измениться сами.

Общенациональный лидер, великий сын азербайджанского народа Г. Алиев всегда давал высокую оценку учителю, его труду. Он подчеркивал, что «имя учителя – самое высокое звание в мире. Лично я не знаю, есть ли в мире более высокое призвание. Ведь каждому из нас дали знания именно учителя, они способствовали тому, что мы достигли высоты, на которой находимся, это заслуга школьного учителя, готовящего учеников к большой жизни. Я склоняю голову перед величием учителя» [1].

Развитие современной педагогической мысли показывает, что имеются такие стороны развития учебного процесса, без которых невозможна вообще организация учебно-методического процесса в целом. Это формирование и применение новых педагогических технологий. Это фактически две стороны одной проблемы. В данном случае требуется реформа современного образования, куда входит и переподготовка самого педагога, повышение его профессиональной подготовки. В частности, необходимы рост профессионального мастерства, решение проблем самих образовательных учреждений, к примеру создание здоровой морально-психологической обстановки, и т. д.

Создание и применение новых педагогических технологий в образовании счита-



ются одним из важнейших условий улучшения качества обучения. Учителя, которые готовятся соответствующими учреждениями, должны воспринимать своего ученика как настоящую личность. Это неповторимое социальное существо, и отношение к нему должно быть соответствующим. Конечно, трудно, если в классе много учеников, однако нужно стремиться к положительному решению возникающих здесь проблем. Учителя, которые недостаточно владеют педагогическим мастерством, все свои проблемы видят в большом количестве учащихся, хотя фактически проблема в самих учителях, их профессиональной подготовке.

Мастерство учителя состоит прежде всего в умении организовать учебный процесс. Опытный учитель может правильно вести линию воспитания и обучения, даже в самых неблагоприятных условиях достичь правильного воспитания учеников, их развития и уровня знаний.

Настоящий учитель даже в самых неблагоприятных условиях может принимать нестандартные решения, умеет найти особый подход к учащимся. Такой преподаватель глубоко знает свой предмет, знаком с современной литературой и новшествами, умеет анализировать международные события. Современный учитель в совершенстве знает новые методы обучения. Учителем может называться лишь то лицо, которое, если можно так сказать, может использовать самые совершенные методы совмещения себя с другими людьми, сотрудничать со своими учащимися на равных. Он должен быть постоянно готов к творческой работе. В выявлении индивидуальных качеств учителя основную роль играют его нравственные качества, любовь к детям, гуманизм. Без указанных качеств индивидуальное творчество не даст необходимых результатов, то есть возможности воспитать достойного человека сведутся на нет.

Справедливость есть неотъемлемое качество среди профессиональных характеристик учителя. Учитель должен быть требовательным. Это существенное качество для успешной работы. Учительская профессия относится к сложному роду человеческой деятельности. Эта деятельность состоит в том, что показываются направления, в которых учитель может применять свои способности и знания. Основная составная часть деятельности учителя состоит в обучении, воспитании, развитии и формировании личности учащегося.

Учитель в основном управляет этим процессом. Чем более глубоко учитель

будет овладевать этой деятельностью, тем больше он даст своим ученикам независимости и свободы. Грамотный учитель не просто дает детям знания, он также оказывает помощь в формировании в его мышлении новых идей, их освоении. Для этого нужны особые педагогические умения. Это означает интенсивность обучения и подготовки к преподавательской деятельности. Педагогические умения являются личностными качествами учителя. Так, будущие учителя должны усвоить, что ученику необходимо дать шанс говорить, участвовать в обсуждении, оценивать и делать выбор. В это время ученик комбинирует новые знания с теми, которые он уже освоил, и делает необходимые выводы, которые применяет в повседневной жизни. Ученикам следует дать шанс для развития мыслительных способностей через создание необходимых условий по анализу, синтезу и оценке своей мыслительной деятельности. Следует не давать готовые знания, а ориентировать в направлении того, как и где получить необходимое знание.

Важнейшим фактором учебного процесса является возможность обучения учащихся мыслительному процессу. Умение мыслить есть важнейшее качество, которое они приобретают в процессе обучения. Мышление создает основу для формирования умений, то есть получения новой информации, ее осмысления и реализации в жизнь.

Успехи в обучении будущих учителей могут способствовать их хорошей подготовке в случае, если будут использованы в педагогической деятельности новые средства и методы, новые проекты.

Основным условием для становления новой общеобразовательной системы образования является качество обучения. К нему следует подойти с точки зрения современных требований, давая правильную педагогическую оценку. Ведь качественный анализ обучения – это атрибут не только общего образования, но и в целом системы образования страны.

Одним из условий повышения качества обучения в общеобразовательной школе является формирование нового содержания и его эффективного применения.

В целом цели и задачи, определенные для общего образования, реализуются, в значительной степени основываясь на технологическом факторе. По словам видного психолога, проф. А. Ализаде, урок становится современным благодаря не только своему научно-теоретическому уровню, но и педагогической концепции, то есть бла-



годаря построению на основе нового педагогического мышления [6].

Речь идет об использовании новейших достижений дидактики. Все действия направлены на учеников, на поиск и нахождение новых стимулов для развития и интенсификации их логического и творческого мышления. Проведенные исследования показывают, что традиционное проведение уроков очень утомляет учащихся, в результате интерес учеников пропадает, тем самым теряется качество обучения. Передовые учителя стремятся уйти от такого схематического, стандартного подхода к проведению уроков, стремятся проявить творчество и инициативу, добавляют сюда особый профессионализм. Такие уроки по своему содержанию и структуре носят нестандартный характер. В их организации и проведении наблюдается особая активность учащихся.

Учитель в своей деятельности наряду с некоторыми педагогическими и психологическими способностями должен обладать качествами исследователя, демонстрировать потенциал оригинального подхода для создания новой ситуации. Нельзя отрицать тот факт, что качество обучения основывается не только на интересе к науке, но и глубоко уважении и любви к учителю.

Учитель всегда является активной творческой личностью. Для реализации педагогической деятельности учитель должен быть уверенным в себе, решительным, быть готовым разрешить любую ситуацию. Одним из необходимых качеств является умение взять себя в руки в любой ситуации.

Современному Азербайджану очень нужны молодые кадры, которые служат укреплению государственности, обладают необходимыми навыками и умениями. Учителя, которые создают основу системы образования, его фундамент, делают все для формирования всесторонне развитой личности и гражданина. Они осознают, что образование – это основной показатель высокого уровня жизни. Если в стране развита система образования, то здесь развиты также экономика и наука. Неслучайно в священном Коране перо ученого ценится выше крови шехида; каждому наставляется о необходимости обучения на протяжении всей жизни. Государство заботится

о дальнейшем развитии системы образования в стране. Страна, где нет образования, подобна темному туннелю, через который невозможно пройти.

Правительство во главе с Президентом И. Алиевым реализует необходимые реформы в системе образования, чтобы поднять его уровень до уровня развитых стран мира. Все это способствует подготовке молодых кадров, усвоивших науку, получивших необходимые знания в сфере новых технологий.

**Выводы.** Учитель – это личность, которая открывает перед подрастающим поколением врата в сокровищницу знаний. Те, кто уверенно входят в эту сокровищницу, не спотыкаются на сложной жизненной тропе, приносят пользу себе и другим благодаря полученным знаниям и умениям. Именно поэтому труд учителя не схож ни с одним другим трудом. Уровень, достигнутый в своем развитии человечеством, связан прежде всего с учительским трудом. Это знания, техника, технологии, наука в целом. Учеба способствует совершенствованию человека, его деятельности на благо общества.

В судьбе каждого из нас есть место, которое занимает учитель. Каждая профессия имеет свои преимущества. Главное – быть привязанным к своей профессии всем сердцем. Для этого ее следует знать досконально. Лишь тогда можно заслужить уважение и признание людей.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Ахмедов Г. Глобализация и пути модернизации высшего профессионального образования в Азербайджанской Республике / Г. Ахмедов // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 45–49.
2. Миронов В. Модернизационные процессы в управлении образованием / В. Миронов // Вестн. РФО. – 2008. – № 2. – С. 51–59.
3. Агаев А. Теоретические и практические вопросы новых учебных методов и технологий / А. Агаев // «Научные труды» ИПОАР. – Баку, 2005.
4. Аббасов Э. Реформы образования и проблема разработки курикулумов / Э. Аббасов // Научные труды ИПОАР. – Баку, 2005.
5. Вопросы применения новых учебных программ (курукулумов) / составители: Э. Аббасов, И. Джавидов. – Баку, 2014.
6. Ализаде А. Педагогическая психология / А. Ализаде. – Баку : Изд. АГПУ, 2010. – 319 с.



УДК 378:005.6

## ПРОГРАМНО-ЦІЛЬОВИЙ ПІДХІД ДО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Бойко М.М., к. пед. н.,  
доцент кафедри педагогіки й методики початкової та дошкільної освіти,  
директор центру довузівської підготовки  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

У статті актуалізовано проблему програмно-цільового управління професійною підготовкою майбутнього вчителя. Окреслено відмінності програмно-цільового управління від традиційного. Розкрито особливості програмно-цільового підходу та обґрунтовано шляхи його реалізації в умовах кредитно-модульної системи навчання. Здійснено спробу довести, що такий підхід є одним з ефективних механізмів підвищення якості освітніх послуг у вищій школі.

**Ключові слова:** програмно-цільове управління, програмно-цільовий підхід, професійна підготовка, кредитно-модульна система, навчально-виховний процес, освітні послуги.

В статье актуализирована проблема программно-целевого управления профессиональной подготовкой будущих учителей. Определены различия программно-целевого управления и традиционного. Раскрыты особенности программно-целевого подхода и обоснованы пути его реализации в условиях кредитно-модульной системы обучения. Предпринята попытка доказать, что такой подход является одним из эффективных механизмов повышения качества образовательных услуг в высшей школе.

**Ключевые слова:** программно-целевое управление, программно-целевой подход, профессиональная подготовка, кредитно-модульная система, учебно-воспитательный процесс, образовательные услуги.

Boiko M.M. SOFTWARE-ORIENTED APPROACH TO MANAGEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

The article analyses the problem of program-oriented approach to management training of future teachers. It outlines the differences between the program-oriented approach and a traditional one. The features of a program-oriented approach are discussed and the ways of its implementation in a course credit transfer system, are substantiated. It has been proved that it is one of the most effective mechanisms for improving the quality of educational services at higher education institutions.

**Key words:** program-oriented management, target-oriented approach, training, course credit transfer system, educational process, educational services.

**Постановка проблеми.** Сьогодні в Україні відбувається зміна пріоритетів у системі професійної підготовки вчителя. Серед факторів, які це зумовили, можна виокремити дві групи чинників. Насамперед це процеси реформування системи вищої освіти, які відбуваються не тільки в Україні, але й у США та країнах Західної Європи. Ці процеси спонукають до переосмислення ролі майбутнього вчителя в новому столітті. Другу групу чинників у галузі національної освіти становлять соціально-педагогічні зміни, пов'язані з уведенням нових державних освітніх стандартів, переходом на європейський зміст та структуру освіти. Завдання, яке стоїть перед вищою педагогічною школою, полягає в навчанні професіоналів, які змогли б у майбутній професійній діяльності поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку, швидко адаптуватися до вимог інформаційного суспільства. На ключовій ролі учителя в сучасних і майбутніх продуктивних змінах в освіті наголошується в документах між-

народних організацій (ЮНЕСКО, Європейського Союзу, Ради Європи, Європейської Комісії, Європейської асоціації педагогічної освіти тощо). Як засвідчує досвід розвинутих країн, у підготовці фахівця ключову роль відіграє програмно-цільовий підхід, який дає змогу ефективно поєднати програмні цілі зі шляхами їх досягнення, включаючи механізми державного й ринкового регулювання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема управління професійною підготовкою перебуває в центрі уваги багатьох науковців. У дослідженнях розглянуто актуальні проблеми впровадження теорії управління й освітнього менеджменту (А. Берг, Н. Вінер, У. Ешбі, Г. Клаус, Й. Кхол, Н. Коломінський, Ю. Конаржевський, В. Лазарев, О. Лебедев, О. Локшина, Р. Немов, Т. Піскунова, К. Помазан, М. Поташник, В. Олійник, Г. Сазоненко, Т. Сорочан, П. Третьяков, Є. Хриков, Т. Шамова, В. Шпалінський та ін.); теорії професійно-педагогічної підготовки (О. Абдулліна,



В. Беспалько, І. Богданова, В. Вакуленко, Н. Волкова, О. Глузман, А. Деркач, В. Жуковська, І. Зязюн, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Мороз, О. Осипова, Л. Пуховська, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Є. Шиянов, О. Цокур, В. Якунін та ін.). Проте незважаючи на інтенсивні дослідження щодо вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя, актуальною залишається проблема управління цією підготовкою.

**Постановка завдання.** Метою статті є розкриття особливостей програмно-цільового підходу та обґрунтування шляхів його реалізації в процесі управління професійною підготовкою майбутнього вчителя.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одним з ефективних механізмів розвитку пріоритетних напрямів науки й техніки, визнаним у всьому світі, є програмно-цільові методи або програмно-цільове управління науково-технологічним розвитком. Їхня ефективність обумовлена системним, інтегруючим характером: здійснюється не просте прогнозування майбутніх станів системи, а складання конкретної програми досягнення бажаних результатів.

Програмно-цільове управління виникло на Заході в 60-ті роки як реакція на недосконалість розробки перспективних планів. Проте підхід до управління за цілями відомий ще з часів Аристотеля: «Благо за всіх обставин залежить від дотримання двох умов: одна з них – правильне з'ясування завдань та кінцевої мети всякого роду діяльності; друга – пошук різних засобів, що ведуть до кінцевої мети» [5, с. 97].

В Україні програмно-цільовий підхід в управлінні педагогічними системами почав запроваджуватися лише в 90-ті роки. У цей час в освіті поширилась ідея «знаходження свого обличчя». Вона втілювалась у життя кожної окремої школи шляхом складання програми розвитку закладу, в основу якої були покладені ідеї, завдання, принципи та засади організації навчально-виховного процесу. Суть програмно-цільового підходу полягала в системному передбаченні можливих результатів діяльності навчального закладу та шляхів їх досягнення як на близьку, так і на далеку перспективу. Автором управління за цілями вважають відомого вченого й теоретика менеджменту П. Друкера, ідеї якого здобули подальший розвиток у працях У. Реддіна, К. Моландера, Г. Одіоме, Р. Каплана і Д. Нортонна [6–8].

Теоретично управління за цілями може бути реалізоване трьома способами: звичайне цільове управління, регламентне та програмно-цільове управління. Звичайне цільове управління передбачає визначення

керівником лише цілей діяльності та часу їх досягнення. При цьому конкретний механізм, за допомогою якого можна досягти мети, не визначається, що залишає широкий простір для ініціативи менеджерів середньої ланки та працівників, але не гарантує виконання поставлених завдань. Регламентне управління, навпаки, не захоплює ініціативи працівників. Воно полягає в визначенні керівником кінцевої мети управління й обмежень щодо параметрів та ресурсів, але не передбачає визначення конкретних строків досягнення мети. Програмно-цільове управління є найбільш відомим різновидом концепції управління за цілями. Воно (незалежно від рівня й об'єкта застосування) передбачає вплив суб'єкта управління на основі методології системного аналізу [2, с. 4].

У сучасній педагогічній практиці управління розглядають як технологічний процес. Це пов'язано з тим, що основні етапи управління (аналіз, планування, організація, контроль, регулювання), послідовно змінюючи один одного, утворюють управлінський цикл. Поєднання двох підходів (цільового та програмного) створює новий ефективний вид програмно-цільового управління, сутність якого полягає в досягненні стратегічних завдань через відповідні цільові програми розвитку. Програмно-цільове управління забезпечує пріоритет першочергових цілей і завдань, орієнтує на комплексний підхід у використанні ресурсів та на досягнення максимально дієвих результатів [1, с. 6]. Програмно-цільове управління – це додатковий механізм стратегічного управління, орієнтованого на стратегічну мету (за умов раціонального використання всіх наявних видів ресурсів). Реалізувати його можна за допомогою програмно-цільового підходу, який орієнтує на виконання завдання, що впливає зі стратегічної мети й потребує концентрації зусиль багатьох ланок для її втілення. Використання програмно-цільового підходу до планування діяльності навчального закладу дає можливість соціально зорієнтувати навчально-виховний процес, а саме: задовольняти освітні потреби згідно з гуманістичними засадами суспільства; здійснювати постійний пошук нових способів задоволення освітніх потреб, урахувати їх динаміку, запроваджувати інновації; відмовитися від освітніх програм, які суперечать інтересам споживачів; розробляти та запроваджувати ті програми, які враховують інтереси самого навчального закладу та є корисними для соціального розвитку регіону.

Використовуючи програмно-цільовий підхід, керівництво вишу визначає мету



управління, строки її досягнення, механізм реалізації поставлених завдань та параметри проміжних результатів. Окрім того, застосування програмно-цільового підходу дозволяє чітко визначити параметри оцінки управлінських рішень. Ключовими параметрами є: 1) відповідність меті управління; 2) відповідність запрограмованому методу досягнення мети; 3) відповідність запрограмованим термінам; 4) дотримання визначених обмежень та характеристик системи в проміжних ситуаціях.

Сутність програмно-цільового підходу полягає в тому, щоб до планування стратегій розвитку підходити як цілісної системи дій. Програми повинні бути дані відповіді на три запитання.

1. Що є зараз? – Вихідний стан системи.
2. Чого ми хочемо досягти в майбутньому? – Моделювання образу майбутнього.
3. Як це зробити? – Побудова плану дій щодо переходу від теперішнього стану до майбутнього.

Застосування програмно-цільового підходу потребує не тільки глибокого знання, розуміння його природи й сутності, а й уміння творчо використовувати його в конкретних ситуаціях, розробляючи детальні технологічні процедури: складання програм розвитку та їх реалізація відповідно до принципів програмно-цільової методології [3, с. 9]

Програма розвитку – це робочий документ для організації перспективної та поточної діяльності закладу, який містить відомості про вихідний стан вищого навчального закладу в цілому та його окремих підсистем; гіпотетичну модель закладу, бажану в майбутньому; опис змісту діяльності та послідовність дій, що приведуть до кінцевого результату. У програмі мають бути чітко визначені цілі, завдання, прогнозовані результати, збалансовані з кадровими та іншими умовами. Вона складається з таких компонентів: проблемного аналізу закладу освіти, концепції розвитку закладу, плану дій щодо підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Програма розвитку відрізняється від традиційного стратегічного (перспективного) плану тим, що:

1) програми розвитку спрямовані на прогнозування змін, оновлення діяльності закладу освіти та вироблення стратегії розвитку, а плани спрямовані на забезпечення оптимального функціонування закладу освіти;

2) програми розвитку мають яскраву інноваційну спрямованість, забезпечують системність процесів упровадження нововведень, а плани реалізують етапність

розв'язання актуальних проблем, виконання соціального замовлення на освіту;

3) програми розвитку працюють на місію, створюють імідж закладу, а плани забезпечують виконання та узгодження завдань із вищими органами освіти.

Відповідно до системного підходу й основних принципів програмно-цільового підходу розробка і впровадження цільових програм здійснюється в такій послідовності:

- 1) визначення проблеми та формулювання цілей;
- 2) розробка й реалізація програми, спрямованої на досягнення цілей;
- 3) систематичний контроль за якістю та результатами дій, передбачених програмою;
- 4) оцінка отриманого результату.

У процесі управління професійною підготовкою майбутнього вчителя програмно-цільовий підхід можна подати як інтеграцію мети, завдань та відповідних кроків проектування. Для управління навчально-виховним процесом і покращення співпраці вишу з роботодавцями та для їх зацікавленості в такій роботі необхідно розробити комплексну програму професійної підготовки, яка була б професійно спрямована на всіх курсах (від першого до випускного), де кожна дисципліна повинна стати складовою професійної практичної підготовки (використовуючи сучасні технології під час проведення лекцій, семінарських і практичних занять; практик у загальноосвітніх закладах тощо). Студент повинен перетворитися з пасивного учасника навчально-виховного процесу в активного суб'єкта. Не всі нормативно-правові документи України, зокрема Міністерства освіти й науки, узгоджені з останньою редакцією Закону «Про вищу освіту». Вирішення цих проблем дасть змогу розвивати в майбутнього вчителя професійні компетентності: соціальну («ким працювати?»), професійну («що робити?»), методичну («як працювати?»), особисту («чому я можу це робити?»); формувати праксеологічні вміння. А створення принципово нового, прогресивного законодавства в галузі вищої освіти сприятиме перетворенню України в правову державу, що відповідатиме в якісному плані сучасним європейським вимогам [4, с. 16].

Програмно-цільовий підхід до професійної підготовки майбутніх учителів ґрунтується на суб'єктно-суб'єктній взаємодії студентів і професорсько-викладацького складу, результатом і головною метою якої є уніфікація й спрощення управлінської діяльності, створення умов для більш ефективного вирішення завдань навчально-виховного проце-



су в вищій школі, оптимізація роботи різних структурних підрозділів навчального закладу, спрямована на розв'язання проблем, що виникають у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Реалізація програмно-цільового підходу в навчальному процесі вищого навчального закладу здійснюється в умовах кредитно-модульної системи. Її структура сприяє полегшенню визнання навчальних досягнень студентів через використання загальнорозумілої системи оцінювання (кредит і оцінка), а також забезпечується засобами для інтерпретації національної системи вищої освіти й базується на трьох ключових елементах: інформація (стосовно навчальних планів і програм), використання кредитів (для визначення навантаження на студента), об'єктивна оцінка навчальних досягнень студентів (за допомогою рейтингової системи оцінювання). Оскільки особливістю програмно-цільового підходу є пріоритет головної мети й орієнтація на кінцевий результат, він сприяє оптимізації управління професійною підготовкою майбутнього вчителя, що складається з таких стадій:

- передцільова: вивчення сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів і можливості вдосконалення системи в майбутньому, дослідження проблем ринку нових спеціальностей, можливості поєднання декількох спеціальностей тощо;

- цільова: постановка головної мети (підготоспроможних фахівців);

- програмна: розробка стратегії реалізації цілей (опис заходів і шляхів поетапного досягнення мети в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу, розробка на цій основі навчальних планів, робочих програм, використання технології рейтингової системи оцінювання, яка проявляється в розробці структури комплексного контролю знань та умінь студентів);

- організаційна: створення системи й органів управління, взаємодія ректорату, деканату, кафедр у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя (управління навчальною, виховною, навчально-методичною, науковою діяльністю, забезпечення навчального процесу необхідною матеріально-технічною базою);

- практична: реалізація програм структурними підрозділами (розробка планів роботи деканату (факультету, інституту), кафедр, Вченої ради факультету (інституту), студентської ради, які функціонують у ВНЗ);

- контролю та діагностики (проведення Вченої ради факультету (інституту), засі-

дання деканату (директорату), на яких розглядаються питання щодо виконання планів та програм, запланованих відповідними структурними підрозділами, здійснення проміжного та підсумкового контролю на базі застосування рейтингової системи оцінювання успішності, моніторинг якості освіти);

- отримання результату: підведення підсумків, корекція програм (робота з випускниками, зі школами, вивчення проблем молодих спеціалістів, що виникають під час їхньої професійної діяльності, корекція програми підготовки на цій основі). Така орієнтовна програма дозволить якісно підвищити рівень підготовки майбутнього вчителя в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу в вищій школі.

У рамках програмно-цільового підходу до оптимізації навчального процесу професійної підготовки майбутніх учителів можуть існувати чотири рівні розробки й реалізації програм:

- загальноуніверситетський рівень;
- факультетський (інститутський) рівень;
- груповий (кафедральний) рівень;
- особистісний рівень.

Кожна програма повинна містити відповіді на запитання: коли вона буде виконана; де буде реалізована; хто її виконає; якого результату потрібно досягти; які існують критерії реалізації цієї програми. У зв'язку з цим першочергове значення має питання про структуру програми, яка є комплексом виконавчих програм та програм управління [4, с. 16]. Оптимізація професійної підготовки в ВНЗ залежить від ефективності застосування програмно-цільового підходу до планування й управління, який відображений у змісті програм. Його результативність залежить від фахівців, котрі здійснюють виконання цих програм та прагнуть досягти поставленої мети, тобто бажаного результату.

**Висновки з проведеного дослідження.** У сучасній вищій школі для оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців все більш значущим стає програмно-цільовий підхід, основну роль у якому відіграють науково обґрунтовані цілі. Довівши свою ефективність у розв'язанні великих економічних і соціальних завдань, він успішно впроваджується в планування та в управління вирішенням проблем у професійній підготовці майбутнього вчителя, що існують у ВНЗ. Отже, програмно-цільове управління в діяльності загальноосвітнього навчального закладу – це одна з технологій управління, яка враховує потреби та запити всіх учасників навчально-виховного процесу.





Споживачам освітніх послуг програмно-цільове управління потрібне для того, щоб:

- свідомо здійснювати вибір навчального закладу;
- розширити можливості задоволення духовних, соціальних, особистісних потреб;
- отримати якісні освітні послуги;
- бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Науково-педагогічним працівникам програмно-цільове управління потрібне для того, щоб:

- використати можливості для самореалізації;
- працювати з кращим результатом;
- досягти успіху в професійній діяльності.

Керівникам навчального закладу – для того, щоб:

- визначити стратегію розвитку вишу в нових соціально-економічних умовах;
- забезпечити вдосконалення навчально-виховного процесу;
- ефективніше використовувати матеріальні, фінансові та людські ресурси.

Застосування програмно-цільового підходу в вищій школі до управління професійною підготовкою майбутнього вчителя не тільки формує відповідну модель менеджменту, а й створює передумови для формування нової концепції програмно-цільової професійної підготовки майбутнього вчителя, найвищим пріоритетом якої є не короткострокові цілі, а цільова функція управління – стратегічний розвиток вищої освіти загалом. Цей підхід дозволить отримати чіткі критерії оцінки управлінських рішень і правильно визначити пріоритети, що зазвичай є суттєвою проблемою в плануванні та виконанні завдань навчаль-

но-виховного процесу в вищому навчальному закладі, а також дозволить уникнути невизначеності в оцінці результативності поставлених завдань. Водночас ефективність програмно-цільового підходу значно підвищиться, якщо його застосовувати й до менших за масштабом систем. Це пояснюється тим, що структурні підрозділи ВНЗ також є складними системами, що включають управлінські, наукові, суспільні, педагогічні підсистеми.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеевко Т. Структурно-функціональний аналіз управління якістю підготовки фахівців в університеті / Т. Алексеевко // Педагогіка та психологія : наук. зб. – Чернівці : Чернівецький університет, 2005. – Вип. 224. – С. 3–9.
2. Каплан Р. Сбалансованная система показателей. От стратегии к действию / Р. Каплан, Д. Нортон. – М. : Олимп-Бизнес, 2003. – С. 43–49.
3. Райзберг Б. Програмно-цільове планування й управління [Текст] / Б. Райзберг, А. Лобко. – М. : ИНФРА-М, 2002. – С. 8–10.
4. Тимошенко О. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах: автореф. дис... д-ра пед. Наук :13.00.04 / О. Тимошенко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 36 с.
5. Янкович О. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008): [монографія] / [за ред. В. Чайки, О. Янкович]. – Тернопіль : Підручники й посібники, 2008. – 320 с.
6. Odiome G. MBO II: A system of Managerial Leadership for the 80's. Belmont, Calif.: Fearon Pitman. – 1979.
7. Reddin W. Effective Management by Objectives: The Team Approach. McGraw Hill. – 1971.
8. Freeman R. Strategic management: A stakeholder approach. Boston, Ma.: Pitman. – 1984.



УДК 378.058.261

## МЕТОДИЧНА АВТЕНТИЧНІСТЬ У НАВЧАННІ ПЕРЕКЛАДУ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Гаврилюк Н.М., к. пед. н.,  
доцент кафедри української та іноземних мов  
Вінницький національний аграрний університет

Манжос Е.О., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри української та іноземних мов  
Вінницький національний аграрний університет

У статті аналізуються проблеми, пов'язані з навчанням студентів економічних спеціальностей читання автентичних текстів. Визначається місце перекладу в процесі навчання читання та розумінню фахової літератури, проаналізовано етапи навчання та окреслено види перекладу, які застосовуються при навчанні розумінню автентичної літератури. Вказано типи економічних текстів, які доцільно використовувати. Конкретизовано вимоги до студентів щодо рівня володіння знаннями та вміннями в ознайомлювальному, переглядовому й вивчаючому читанні. Виділено функції читання автентичних текстів. Проаналізовано вправи та завдання, які сприяють реалізації навчання читання автентичних текстів.

**Ключові слова:** вища школа, автентичний текст, види перекладу, вимоги до знань та вмінь, функції читання автентичних текстів, економічна спеціальність.

В статье анализируются проблемы, связанные с обучением студентов экономических специальностей чтению аутентичных текстов. Определяется место перевода в процессе обучения чтению и пониманию профессиональной литературы, проанализированы этапы обучения и описаны виды перевода, которые применяются при обучении пониманию литературы в оригинале. Указаны типы экономических текстов, которые целесообразно использовать. Конкретизированы требования к студентам относительно уровня владения знаниями и умениями в ознакомительном, просмотровом и изучающем чтении. Выделены функции чтения аутентичных текстов. Проанализированы упражнения и задания, которые способствуют реализации обучения чтению аутентичных текстов.

**Ключевые слова:** высшая школа, аутентичный текст, виды перевода, требования к знаниям и умениям, функции чтения аутентичных текстов, экономическая специальность.

### Havryliuk N.M., Manzhos E.O. METHODOICAL AUTHENTICITY IN TEACHING STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES TRANSLATION

The article examines problems associated with teaching students of economic specialties to read authentic texts. The place of translation in teaching to read and understand professional literature, education and stages are outlined, types of translation are used in teaching understanding of authentic literature. Specified types of economic texts should be used. Requirements for the level of student knowledge and skills are concretized. Features of authentic texts reading are highlighted. Exercises and tasks that contribute to the implementation of teaching reading authentic texts are analyzed.

**Key words:** high school, authentic text, types of translation requirements for knowledge and skills, functions reading authentic texts, the economic profession.

**Постановка проблеми.** Сьогодні сучасний економіст повинен орієнтуватися в економічному та діловому середовищі, читати електронні джерела як рідною, так і іноземною мовою, бути ерудованим, вміти здобувати та аналізувати останню інформацію про події, що відбуваються в сфері економіки та бізнесу, та використовувати мережу Інтернет у своїй професійній діяльності. Одним із найважливіших засобів підвищення якості підготовки майбутніх фахівців у вищій школі та невід'ємною частиною навчальної діяльності є вміння працювати з автентичними текстами.

Нині існує чимало досліджень щодо різних аспектів навчання студентів немовних

спеціальностей читання іншомовних фахових текстів. Розроблено методику роботи з текстами на банківську тематику, з науково-технічними та історичними текстами, патентними документами; методику роботи з майбутніми фахівцями художньої та технічної графіки, студентами-магістрами аграрних спеціальностей, майбутніми економістами з використанням комп'ютера. Запропоновано методику використання тестового контролю в навчанні читання майбутніх фінансистів, професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Навчання майбутніх фахівців термінологічної лексики іноземною мовою



знаходиться в центрі уваги багатьох дослідників (Б.В. Беляєв, В.Д. Борщовецька, В.А. Бухбіндер, Ю.В. Гнаткевич, В.С. Коростильов, Е.В. Мірошниченко, Л.П. Павлова, О.П. Петрашук, О.Б. Тарнопольський, Т.Є. Черновець та ін.).

Проблемами особливостей читання тексту іноземною мовою та розвитку комунікативних умінь займалися такі вчені, як М.М. Бахтін, Б.В. Беляєв, Н.І. Жинкіна, І.А. Зимня, Д.В. Каган, О.М. Корніяка, О.О. Леонтьєва, У.Найсер, Г.У. Олпорт, А.Н. Соколова, С.К. Фоломкіна, В.В. Черниш та ін. Лінгвопсихологічні особливості тексту та проблеми його розуміння розкрито в працях О.С. Ахманової, І.М. Бермана, С.І. Бондар, М.Л. Вайсбурд, І.Р. Гальперіна, Т.М. Дрідзе, Н.Н. Сметаннікова, Н.В. Чепелева та ін. Наприклад, С.І. Бондар визначила вплив когнітивних стилів особистості на читання тексту іноземною мовою, обґрунтувавши необхідність формування прийомів читання іншомовного тексту з урахуванням стилевих особливостей студентів [1]. Проблему навчання іншомовного читання як засіб розширення мовних знань студентів для покращення усного мовлення вивчали такі вчені, як Ю.Б. Борисов, В.П. Важеніна, Е.Х. Вільялон, Л.П. Карпенко, В.В. Матвейченко, С.П. Тер-Мінасова та ін. Аналіз наукової літератури свідчить про важливість навчання студентів читання джерел іноземною мовою, а також про недостатнє вивчення проблеми навчання читання професійно-орієнтованих текстів онлайн, їх аналізу та обробки.

Крім того, різні аспекти навчання читання вивчали Л.О. Анісімов, Г.Л. Буран, А.А. Вейзе, Г.А. Гринюк, З.І. Кличнікова, Н.З. Магазова, О.С. Малюга, Л.М. Філімонова, С.К. Фоломкіна, Т.Д. Шевченко та інші науковці. Незважаючи на увагу вчених до зазначеної проблеми, недостатньо дослідженим залишається питання навчання майбутніх економістів читання англомовної фахової літератури.

Тому одним із найбільш актуальних завдань навчання англійській мові на технічних та економічних факультетах вищих навчальних закладів є формування в студентів умінь використовувати іноземну мову для практичної роботи за фахом, підвищення свого професійного рівня й досягнення кар'єрних цілей. Але попри те, що існує велика кількість робіт, присвячених теорії й практиці перекладу, реферуванню та анутованню іншомовної фахової літератури [1; 2], проблема навчання читання автентичних англомовних текстів залишається недостатньо висвітленою, що й зумовлює актуальність обраної теми.

**Постановка завдання.** Враховуючи важливість проблеми формування в студентів економічних спеціальностей навичок читання та перекладу літературних джерел іноземною мовою, метою статті є спроба визначити місце перекладу в процесі навчання читанню й розумінню автентичної літератури студентів економічних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для конкретизації вмінь, якими повинні оволодіти студенти економічних спеціальностей, необхідно визначити типи текстів, які доцільно пропонувати майбутнім економістам для читання.

Одним із видів навчальних матеріалів, які сприяють ефективному оволодінню іноземною мовою, є автентичні тексти, оскільки автентичність текстів забезпечує природність їхнього лексичного наповнення, реальні мовні засоби, що їх використовують носії мови [3].

Студентам економічних спеціальностей варто працювати з такими типами автентичних текстів:

- наукові економічні тексти (монографії, наукові статті, анотації, рецензії);
- тексти професійної економічної діяльності (професійна ділова переписка, документи, презентації тощо);
- навчальні економічні тексти (створені з метою фіксації «старого» суспільно значущого наукового й професійного знання в певний часовий період із метою навчання майбутніх фахівців); тексти, пов'язані з непрофесійною економічною діяльністю (газетно-журнальні статті на економічні теми для непрофесіоналів) [4, с. 8–9].

На молодших курсах дуже складно розглядати вузькоспецифічні та складні фахові проблеми, оскільки майбутні економісти ще не мають необхідної для цього підготовки. Тому в навчальному процесі на молодших курсах доцільно використовувати передусім навчальні економічні тексти, подані в автентичних підручниках та розроблені авторами – носіями мови. Викладачі мають бути готовими до того, що оригінальні фахові тексти можуть викликати в студентів значні труднощі, зумовлені структурно-композиційними, лексичними, стилістичними особливостями, а також недостатнім рівнем сформованості в майбутніх економістів англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні. У навчальному процесі доцільно використовувати й так звані умовно автентичні тексти, а за необхідності – й адаптовані тексти [5, с. 87].

Система тематично відібраних автентичних текстів використовується для навчання різним видам читання: пошуковому, огля-



довому, ознайомчому та вивчаючому, що сприяє розвитку в студента вміння добре орієнтуватися в різних видах спеціального тексту іноземною мовою й вибирати правильну стратегію читання професійно орієнтованих джерел залежно від мети читання.

Серед основних видів читання текстів у процесі навчання іноземної мови виділяють такі:

1) поглиблене читання ("deep reading") (увага звертається на деталі, таким способом читаються, як правило, підручники, наукові тексти);

2) оглядове читання ("skimming") (читання з метою ознайомлення з книгою; перегляд її змісту);

3) переглядове читання ("scanning") (швидкий перегляд значного об'єму фахового тексту задля пошуку певної інформації, факту, назви, імені, дати, статистики без читання повного тексту) [6].

На основі аналізу сучасних методичних рекомендацій конкретизовано вимоги до рівня сформованості в майбутніх економістів англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні. Після завершення навчання на здобуття рівня бакалавра студенти економічних спеціальностей повинні знати: види читання; структуру наукових економічних текстів (зокрема наукових статей), навчальних економічних текстів, текстів професійної й непрофесійної економічної діяльності. Крім того, вони повинні вміти: вибирати стиль і темп читання залежно від мети читання й характеру текстів (наприклад, швидко переглядати текст із метою виявлення необхідної чи істотної інформації чи більш уважно читати важливі фрагменти тексту).

Стосовно поглибленого читання ("deep reading"): розуміти погляди, ідеї, презентовану інформацію в нескладних фахових текстах; прогнозувати зміст тексту на основі заголовка, вжитих термінів; відстежувати й аналізувати лінію аргументації в нескладному фаховому тексті; встановлювати логічний зв'язок між фактами, закономірностями, подіями; розуміти деталі більш складних фахових текстів із використанням словників.

Стосовно оглядового читання ("skimming"): визначати основні ідеї та інформацію в нескладних оригінальних чи адаптованих фахових текстах; розуміти основні положення фахових текстів, складніших у змістовому та мовному аспектах (у т. ч. наукових статей) за умови, що тема знайома читачу, а мовлення – нормативне (можна використовувати довідкову літературу); визначати намір автора та комунікативні наслідки висловлювання.

Стосовно переглядового читання ("scanning"): ідентифікувати тему, зміст і значущість повідомлень, статей, інструкцій, звітів тощо; визначити, чи варто їх читати уважніше; швидко переглянути фаховий текст, виокремити в ньому важливі смислові фрагменти, щоб потім прочитати їх уважніше.

Основними функціями читання автентичних текстів є: збагачення та розширення словникового запасу; засвоєння та перевірка вивченого лексико-граматичного матеріалу; розвиток усного мовлення шляхом переказу, бесіди та дискусії, а також розвиток смислового сприйняття тексту.

Окрім того, читання автентичних текстів є не лише одним із засобів формування мовленнєвої компетенції студентів економічних спеціальностей, а й сприяє розвитку навичок роботи з сучасними економічними джерелами, наприклад, онлайн-джерелами.

Успішність реалізації навчання читання автентичних текстів залежить від правильно підібраних вправ та завдань, послідовності їх застосування на різних етапах навчальної діяльності.

Завдання можуть бути представлені в вигляді питань за прочитаним матеріалом, виділення в прочитаному нової або раніше відомої інформації, висловлення власної думки щодо прочитаного, виявлення функціональних особливостей мовних одиниць, мовного аналізу тексту.

Студенти залучаються до підготовки доповідей міждисциплінарного характеру, написання статей іноземною мовою, участі в олімпіадах та конференціях іноземною мовою. Уживається ціла низка заходів із метою виявлення перспектив використання здібностей молодих учених, стимулювання підвищення їхнього професійного рівня. У процесі навчання іноземної мови студентів-економістів із метою розвитку навичок роботи з автентичними текстами було обрано такі методи обробки інформації та аналізу прочитаного матеріалу, як анутовання й реферування (оскільки вони потребують осмислення прочитаного, аналітичних навичок, фіксування основних ідей, даних тощо) та створення нового документа. Виявилось корисним запропонувати студентам читати статті економічно-політичного характеру на веб-сайтах британських періодичних видань. Реферування автентичних текстів дозволяє сформулювати в майбутніх економістів такі вміння: здійснити інформаційний пошук в Інтернеті за заданою проблемою, виділити основну ідею тексту; розширити словниковий запас, вивчити економічні терміни, фахову лексику;



реалізувати принцип міжпредметності в процесі навчання іноземної мови.

Читання автентичних текстів економічного характеру сприяє вивченню активної фахової лексики, розвитку критичного мислення, уміння реферувати та аналізувати матеріал.

Для досягнення глибокого розуміння автентичного тексту студентам необхідно накопичити певний лексичний запас та знання з традиційної граматики; оволодіти (на базі накопичених знань) умінням «відгадувати» значення незнайомих слів у контексті; мати чітке уявлення про відповідність рідної та іноземної мови й швидко на всіх етапах навчання підбирати відповідні еквіваленти, використовувати різноманітні «кліше», які відіграють важливу роль у стилі наукового мовлення. Для обґрунтування значення перекладу в процесі навчання розуміння тексту дуже важливо порівняння явищ іноземної та рідної мов.

Переклад є також досить ефективним засобом контролю та перевірки розуміння прочитаного, оскільки в науковому тексті зростають вимоги до точності й повноти розуміння отриманої інформації, що підвищує роль перекладу в процесі навчання читанню. Досить ефективними для цього є вправи на загальне «охоплення» змісту тексту, які разом із перекладом (особливо усним) полегшують та прискорюють перехід до дійсно безперекладного розуміння тексту. Також подібні вправи допомагають студентам навчитися отримувати загальну інформацію про прочитану монографію, статтю і т. п., оскільки не завжди після закінчення курсу досягається мета навчання – безперекладне розуміння іноземного тексту, що іноді зумовлено низьким рівнем базової підготовки студентів з іноземної мови та недостатньою кількістю годин, наданих навчальним планом на вивчення дисципліни. Ця мета досягається, як правило, при подальшій самостійній роботі студентів, якій сприяють отримані під час навчання навички та вміння. Науковці вважають, що на різних етапах навчання використовуються різні види перекладу.

Як впливає з нашого досвіду роботи, весь період навчання доцільно поділити на два етапи. На першому виконується робота тільки з текстами загальнопобутового характеру, протягом другого етапу третина часу використовується для роботи з фаховими автентичними текстами, решта – для розвитку навичок усного мовлення за фахом. Основні види перекладу, які застосовуються при навчанні розумінню автентичної літератури на обох етапах, – це

письмовий та усний переклади, які можуть бути суцільними та вибірконими.

На першому етапі навчання переважає письмовий переклад, частіше суцільний, ніж вибірковий. Передбачається, що студенти виконують переклад самостійно в позаурочний час, на занятті лише перевіряються (і порівнюються) варіанти перекладу, аналізуються граматичні та лексичні явища, що викликали труднощі під час роботи над текстом. Усний переклад на цьому етапі є другорядним. Мета письмового перекладу – привчити студентів до глибокої, вдумливої та ретельної роботи з текстом, словом, граматичними та синтаксичними конструкціями, чому зазвичай не навчають у школі; навчити підбирати найбільш точні еквіваленти рідною мовою, оскільки вдома студент не обмежений часом і має доступ до будь-якої довідкової літератури та словників. Письмовий переклад корисний як для сильних студентів, які мають достатній рівень базових знань із мови, але не навчені отримувати точну інформацію з фахового тексту, так і для слабких студентів, для яких письмовий переклад дозволяє правильно зрозуміти текст. Тому письмовий переклад інтенсивно застосовується саме на першому етапі і є тією базою, на основі якої будується подальше навчання. Для слабого контингенту студентів рекомендується виконувати суцільний письмовий переклад, оскільки він дозволяє виявити індивідуальні прогалини в знаннях кожного з них та допомагає автоматизувати різноманітні граматичні й лексичні кліше, типові для наукового стилю.

На другому етапі переважає усний вибірковий переклад як вид аудиторної роботи й перевірки. В якості домашнього завдання доцільно зберігати письмовий переклад. Мета усного перекладу – перевірити вміння та знання, отримані на першому етапі. Усний переклад вимагає швидкої орієнтації в структурі речення, гарного знання лексичного мінімуму, контекстуальної здогадки, швидкого знаходження еквівалентів рідною мовою. Усний переклад наближений до безперекладного розуміння тексту, тому він особливо інтенсивно використовується на другому етапі навчання. На цьому етапі, на відміну від першого етапу, у студентів викликає труднощі не весь текст, а лише його окремі частини. Саме тому доцільно використовувати вибірковий переклад, як усний, так і письмовий, коли викладач пропонує студентам спеціально підібрані частини текстів, де трапляються особливо складні речення.

**Висновки з проведеного дослідження.** Методика навчання студентів читанню автентичної літератури може бути ефективною, якщо навчання проводитиметься з



урахуванням специфіки перекладу текстів, їхньої типології та характеру лінгвістичної організації; здійснюватиметься за допомогою прийомів, що допомагають здолати труднощі перекладу, проводитиметься на основі вправ, спрямованих на формування навичок, необхідних для роботи з автентичними текстами. Тому переклад як засіб навчання читанню, контролю та безперекладному розумінню фахової літератури має велике значення в процесі вивчення англійської мови в немовних навчальних закладах. Але він є не єдиним засобом і дає особливо гарні результати в сполученні з іншими вправами на загальне розуміння змісту. Це спонукає до подальшого дослідження цієї проблеми та до пошуку ефективних шляхів її вирішення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Григоров В.Б. Как работать с научной статьей : [пособ. по англ. яз.] / В.Б. Григоров. – М. : Высшая школа, 1991. – 202 с.

2. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 214 с.

3. Єременко І.І. Автентичні тексти як ефективний засіб формування іншомовної особистості студента [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.psyh.kiev.ua/Єременко\\_І.І.\\_Автентичні\\_тексти\\_як\\_ефективний\\_засіб\\_формування\\_іншомовної\\_особистості\\_студента](http://www.psyh.kiev.ua/Єременко_І.І._Автентичні_тексти_як_ефективний_засіб_формування_іншомовної_особистості_студента).

4. Акулова О.О. Типологические характеристики англоязычных учебных экономических текстов : автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / О.О. Акулова. – СПб., 2008. – 22 с.

5. Кажан Ю.М. Методика формування в майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції в процесі навчання німецької мови на базі англійської : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.М. Кажан. – К., 2012. – 360 с.

6. Спіркіна О.О. Особистісно-орієнтований підхід до навчання читанню технічних текстів за спеціальністю іноземною мовою в вищих навчальних закладах / О.О. Спіркіна // Наук.вісник Черкаськ. універ. – 2002. – № 119. – С. 117–122. [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchu/N119/N119p117-122.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N119/N119p117-122.pdf).

УДК 378

## ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ

Євдокімова-Лисогор Л.А., аспірант,  
викладач кафедри іноземних мов та перекладу

*Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця*

У статті розглянуто сучасні педагогічні методи вищої школи, акцентовано увагу на розкритті найбільш ефективних методів у навчальному процесі, які мають місце в підготовці майбутніх фахівців сфери туризму до міжкультурного діалогу. Виокремлено загальнопедагогічні та проаналізовано специфічні методи навчально-творчої діяльності.

**Ключові слова:** педагогічні методи, міжкультурний діалог, фахівці сфери туризму, навчально-творча діяльність.

В статье рассмотрены современные педагогические методы высшей школы, акцентировано внимание на раскрытии наиболее эффективных методов в учебном процессе, которые имеют место в подготовке будущих специалистов сферы туризма к межкультурному диалогу. Выделены общепедагогические и проанализированы специфические методы учебно-творческой деятельности.

**Ключевые слова:** педагогические методы, межкультурный диалог, специалисты сферы туризма, учебно-творческая деятельность.

Yevdokimova-Lysohor L.A. PEDAGOGICAL METHODS OF PREPARING FUTURE PROFESSIONALS IN THE SPHERE OF TOURISM FIELD FOR CROSS-CULTURAL DIALOGUE

Modern pedagogical methods of higher education are considered, special attention is paid to revealing those which are the most effective in the academic activity when preparing future professionals in the tourism field to cross-cultural dialogue. General pedagogical and specific methods of educational and creative activity are emphasized.

**Key words:** pedagogical methods, intercultural dialogue, professionals in the tourism field, educational and creative activity.



**Постановка проблеми.** Останнім часом в Україні спостерігається стрімке розширення співробітництва в туристичній галузі з країнами світу, що стало наслідком активізації не тільки міжособистісних контактів туристів – представників різних національностей та культур, а й професійних комунікацій працівників цієї галузі. Тож в українському суспільстві з'явилася потреба в модернізації системи підготовки майбутніх фахівців туризму, основною професійною рисою яких має стати здатність до міжкультурного діалогу (далі – МД) у сфері професійної діяльності зі споживачами туристичних послуг й інституціями інших країн. Набутий під час навчання досвід діалогічного спілкування дозволить їм постійно розширювати туристичні контакти між країнами, креативно розробляти й ефективно реалізовувати нові туристичні проекти в процесі міжкультурної взаємодії.

Формування досвіду міжкультурної діалогічної взаємодії майбутніх фахівців туризму в процесі навчальної діяльності зумовлює необхідність розробки й упровадження в педагогічній практиці вищого навчального закладу ефективних методів навчання, які є засобом реалізації змісту професійної освіти – основного компонента педагогічної системи підготовки.

Традиційні методи підготовки майбутніх фахівців туризму, що орієнтовані на засвоєння готових знань і набуття репродуктивних умінь, не спроможні забезпечити належну підготовку до міжкультурного діалогу, на ефективність ведення якого впливає здатність творчо застосовувати комунікацію в професійній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню професійної підготовки приділяється певна увага як у педагогічній теорії, так і в практиці. Проблеми дидактики професійної освіти досліджували Ю. Бабанський, С. Гончаренко, М. Махмутов; педагогічні методи підготовки фахівців розглядали В. Безрукова, В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін, М. Фіцула та ін.

Проблема професійно орієнтованих методів навчально-творчої діяльності в підготовці майбутніх фахівців туризму до діалогічного спілкування в міжкультурному середовищі недостатньо досліджена, а тому є актуальною та перспективною.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз загальнопедагогічних та виокремлення специфічних методів навчально-творчої діяльності в підготовці майбутніх фахівців туристичної сфери до міжкультурного діалогу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розвиток пізнавальних здібностей студентів, здобуття ними знань, умінь

і навичок, використання їх на практиці залежить від оптимального впровадження викладачем методів навчання, що зумовлено передусім цілями навчання.

Вважаємо за доцільне розглянути поняття «методи» в педагогічній літературі. Аналіз теоретичної педагогічної літератури (М. Данилова, Б. Єсіпова та інші) доводить, що методи навчання визначають як способи роботи викладача й студентів, за допомогою яких відбувається засвоєння студентами знань, умінь, навичок, формування їхнього світогляду й розвиток пізнавальних можливостей. Також під методами навчання педагоги (Е. Дрефенштедт та інші) розуміють послідовне використання способів взаємодії викладача та студентів, спрямованих на досягнення певної мети за допомогою опрацювання навчального матеріалу. Педагоги (О. Степанов, М. Фіцула та інші) розглядають методи навчання як спосіб упорядкованої взаємодії викладачів та студентів, за допомогою якого вирішуються проблеми освіти, виховання й розвитку в процесі навчання [5; с. 333].

Отже, методи – це способи спільної діяльності викладача й тих, хто навчається, спрямовані на розв'язання навчальних завдань. За допомогою методів досягається мета навчання (навчальна функція), обумовлюються ті чи інші темпи й рівні розвитку студентів (розвиваюча функція), а також результати виховання (виховна функція). У теорії й практиці навчання викладач має враховувати названі функції при виборі методів у педагогічному процесі, а також зважати на:

- цілі навчання, виховання й розвитку студентів та провідні установки сучасної дидактики;
  - особливості змісту досліджуваного предмета, теми;
  - особливості методики викладання навчальної дисципліни;
  - мету, завдання й зміст матеріалу конкретного заняття;
  - час, відведений на вивчення того чи іншого матеріалу;
  - вікові особливості студентів, рівень пізнавальних можливостей;
  - рівень підготовленості студентів (освіченості, вихованості та розвитку);
  - матеріальне забезпечення навчального закладу, наявність обладнання, наочні посібники, технічні засоби;
  - можливості й особисті якості викладача, рівень теоретичної та практичної підготовленості, методичної майстерності тощо.
- Використовуючи комплекс зазначених обставин і умов, викладач вирішує, які методи й у якій послідовності запровадити в навчальному процесі.



У дослідженні ми спираємося на вищевказаний комплекс обставин і умов, а також приділяємо особливу увагу елементам змісту підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери до МД, що вимагає ретельного підбору методів, які зумовлять успішне опанування елементів змісту та реалізацію визначених цілей і принципів. Методи згідно зі змістом мають охопити всі його елементи в навчанні, а тому слід поділити їх на загальнопедагогічні та спеціальні. Загальнопедагогічні застосовуються при вивченні певної навчальної дисципліни, а також на міждисциплінарному рівні; спеціальні – під час конкретного заняття, вивчення окремих тем тощо.

У дослідженні вважаємо за доцільне дотримуватися класифікації І. Лернера, М. Скаткіна, В. Безрукової, згідно з якою виокремлено загальні методи навчання: *пояснювально-ілюстративні*, *репродуктивні*, *проблемні*, *евристичні*, *дослідницькі*.

Така класифікація загальних методів упорядкована за рівнем пізнавальної діяльності й дозволяє впроваджувати спеціальні методи, що спрямовані на інтерактивну взаємодію суб'єктів навчання (викладач ↔ студент, студент ↔ студент) у процесі підготовки студентів до МД. Розвідки науковців (І. Лернера, М. Скаткіна, В. Безрукової) свідчать, що виокремлені методи розвивають в інтерактивній взаємодії творчі здібності особистості, дозволяють оцінити ступінь творчості студента, що є рівнем самостійної діяльності студентів. Отже, розглянемо детальніше зазначені вище загальнопедагогічні методи навчання, до складу яких долучаються й спеціальні методи.

Пояснювально-ілюстративні методи спрямовані на повідомлення готової інформації різними засобами (словесними, наочними, практичними) та усвідомлення й запам'ятовування цієї інформації студентами. Спеціальні методи навчання: розповідь, пояснення, лекція, ілюстрація, демонстрація та ін.

У вищому навчальному закладі основною формою навчального процесу є лекція, що призначена для засвоєння теоретичного матеріалу. Лекція – усний виклад матеріалу (дисципліни) викладачем. В основі лекції має бути впорядкована системна інформація, нові факти, події, проблемні питання тощо. Для підготовки фахівців туризму до МД вважаємо за доцільне виокремити лекцію-діалог. Така лекція може передбачати виклад матеріалу в діалозі двох викладачів, що дозволяє моделювати реальні ситуації обговорення теоретичних і практичних питань двома дослідниками (наприклад, представниками соціогуманітарних дис-

циплін (культурологом і філософом) або представниками двох різних наукових шкіл (теоретиком і практиком). Наявність двох джерел інформації спонукає студентів порівнювати, аналізувати різні точки зору, робити вибір, приєднуватися до однієї з них або до обох, формулювати власні погляди.

Лекція-діалог може також проводитися на основі сократівського методу за допомогою прямого діалогу викладача зі студентами. Така лекція, під час якої взаємодія викладача й студента є інтерактивною, дозволяє уникнути пасивного сприйняття навчальної інформації, спонукає студентів до активного процесу пізнання. Лекція-діалог складається з трьох етапів. Перший етап: визначення проблеми перед аудиторією студентів. Завдання викладача: сформулювати низку питань, що потребують обговорення в процесі лекції, виокремити проблеми, спрямувати діалог на обговорення теми. Другий етап: пошук правильного розв'язання проблеми. Завдання викладача – надати додаткову інформацію з питання чи проблеми, що розглядається, висвітлити нові судження та умовиводи, окреслити шляхи розв'язання проблеми на основі висловлених думок. Третій етап лекції-діалогу передбачає формулювання висновків. Лектор узагальнює позиції, тези, аргументацію всіх думок студентів, вироблених під час діалогу, висловлює свої думки щодо проблеми, ставить допоміжні запитання та співвідносить основні висновки з проблемою, яка обговорювалася [3].

Отже, різноманітні види лекцій можуть успішно доповнювати традиційну інформативну лекцію. Викладачі застосовують їх на одному чи кількох заняттях або як елемент традиційної лекції. Останнім часом викладачі у своїй практиці впроваджують такі види лекцій: *вступна лекція*, *лекція-діалог*, *лекція-візуалізація* тощо. Отриману на лекціях інформацію студенти краще засвоюють на практиці під час виконання репродуктивних завдань, про які йтиметься далі.

*Репродуктивні* методи спрямовані на відтворення студентами способів діяльності за визначеним викладачем алгоритмом. Викладачі використовують такий метод для формування вмінь і навичок студентів. Репродуктивні методи характеризуються такими ознаками: знання пропонуються студентам у «готовому» вигляді з поясненнями; студенти запам'ятовують, засвоюють знання й правильно їх відтворюють у багаторазовому повторенні, що забезпечує повноту знань та репродуктивних умінь. Такі методи краще реалізуються в системі спеціальних методів: *усний переказ вивченого матеріалу*, *вправи за зразком*, *діалог*





«Крок за кроком», репродуктивний діалог тощо. У навчальній діяльності переважають такі вправи-діалоги: імітативні, підстановні, трансформаційні, запитання-відповіді, вправи на обмін репліками. Усі вправи на цьому етапі виконуються послідовно у взаємодії «викладач ↔ студент», «аудіо/мультимедіа ↔ студент», «студент ↔ студент».

Таким чином, репродуктивні методи забезпечують передачу великого обсягу навчальної інформації за мінімально коротким часом, без великих витрат та значних зусиль. Визначені методи зумовлюють ефективну реалізацію нижченаведеного проблемного методу.

Суть *проблемних методів* полягає в тому, що викладач висуває проблему, формулює її, сам розв'язує або демонструє шляхи розв'язання в доступних для розуміння студентів суперечностях, розкриває перебіг роздумів у процесі вирішення проблеми. Призначення цих методів полягає в тому, що викладач демонструє зразки наукового пізнання, наукового вирішення проблем, а студент не лише сприймає й усвідомлює готові висновки, але й стежить за логікою повідомлення, за плином думки викладача чи іншого носія інформації за допомогою різних засобів (мультимедіа, книги тощо), у студентів можуть виникати сумніви, запитання щодо логіки й переконаності в змісті повідомлення та щодо способів вирішення проблеми; студент сам бере участь у прогнотуванні наступного кроку мислення, дослідження та ін. Істинність знань, як і ефективність способів діяльності, адресованих студентам, необхідно не лише виголошувати та ілюструвати, але й доводити. За допомогою методів проблемного викладу матеріалів студенти отримують зразок наукового мислення й пізнання, зразок культури розгортання пізнавальних дій тощо. Спеціальні методи на заняттях: *проблемний діалог*, *метод «навмисна помилка»*, *пошукова бесіда* та інші.

Варто розглянути спеціальний метод проблемного діалогу. При застосуванні такого діалогу замість запитань, на які викладач самостійно дає відповіді, інформативні запитання ставлять як студенти, так і викладач, а до обговорення завжди активно залучаються студенти. Вони беруть участь у постановці проблеми, висуванні припущень, намагаються самостійно довести свої гіпотези. У діалозі викладач створює для студентів можливість реалізувати пошукову активність, за рахунок чого підвищується їхня мотивація, успішніше відбувається засвоєння знань, їх застосування, відпрацьовується вміння виявляти суперечності щодо проблемних питань та їх рішень,

здійснюється набуття нових знань. Методи проблемного навчання стимулюють до набуття студентами навичок саморозвитку.

*Евристичні методи* навчання (М. Махмутов, В. Андреев та інші) характеризуються такими ознаками: викладач застосовує різні засоби щодо організації пошуку й набуття нових знань студентами, які самостійно їх здобувають, виконують пізнавальні завдання, створюють і вирішують проблемно-пошукові ситуації, аналізують, порівнюють, роблять висновки, у результаті чого в них формуються повнота, оперативність і гнучкість знань під керівництвом педагога. У навчальному процесі викладач відбирає завдання, розподіляє його на окремі послідовні етапи вирішення, визначає план пошуку, який студент реалізує самостійно. Евристичні методи можуть бути побудовані індуктивно або дедуктивно, при поєднанні безпосередньої або опосередкованої взаємодії учасників процесу навчання. Головна функція викладача – організувати спільну діяльність студентів, що дозволяє викладачеві використовувати усне слово, досвід, наочний матеріал, аудіо-, відеоматеріал тощо. Педагоги (Ю. Бабанський, О. Пометун, В. Ягупов та ін.) виокремлюють спеціальні методи: *евристичний діалог*, *дискусія*, *«мозковий штурм»*, *«дебати»*, *«день народження компанії»* тощо [1; 4; 6].

Евристичний діалог доцільно застосовувати для збору додаткової інформації в умовах проблемної ситуації чи впорядкування вже наявної інформації під час вирішення творчого завдання. Евристичний діалог слугує додатковим стимулом, формує нові стратегії й тактики вирішення творчих вправ. Необхідно поставити перед комунікантами евристичні питання (хто? що? навіщо? де? чим? як? коли?) та відповісти на них.

Евристичний діалог розвиває інтуїцію, мислення, але не гарантує абсолютного успіху в вирішенні творчих завдань. Слід зауважити, що евристичний діалог допомагає студентам краще зрозуміти проблему, оскільки інформативне повідомлення кожного учасника супроводжується висловленням думок іншими студентами; розглядаються різні аспекти обговорюваної проблеми; висловлюються нові, здебільшого неочікувані припущення; учасники мають можливість критично висловитися, підтримувати чи відкидати пропозиції, що виникають у процесі такого діалогу; узагальнюють висловлені думки, завдяки чому ухвалюється спільне рішення. У такому діалозі студенти вчаться співпрацювати на інтерактивній основі у спільній творчій взаємодії з іншими суб'єктами навчання; набу-



вають умінь переконувати й зацікавлювати своєю пропозицією, проявляти взаємоповагу, взаєморозуміння, надавати допомогу. Якщо в студентів спостерігається брак інформації, викладач має націлити їх на самостійне доопрацювання матеріалу, а вже потім продовжити обговорення. У вищій школі доцільно також застосовувати частково евристичний діалог, який необхідно організувати таким чином: викладач пропонує студентам читати текст, у певному місці зупиняє їх і рекомендує продовжити діалог; або ж під час перегляду відеозапису викладач зупиняє відео й розпочинає обговорення можливих подій тощо. Отже, викладач пропонує проблемні ситуації, подолання яких потребує творчих ідей, застосування знань, способів дій та набуття нових.

*Дослідницькі методи*, що передбачають творче засвоєння знань, виконують у педагогічному процесі важливі функції (навчання, виховання, розвиток). Ці методи забезпечують теоретичне використання знань; оволодіння засобами наукового пізнання в процесі пошуку нової інформації, її використання; сприяють формуванню рис творчої діяльності; є умовою формування інтересів, потреб такої діяльності у студентів. Дослідницький метод сприяє формуванню повноцінних, добре усвідомлених, оперативних і гнучких у застосуванні знань, набуттю досвіду творчої діяльності. Сутність дослідницьких методів полягає в організації пошукової, творчої діяльності студентів, спрямованої на розв'язання нових для них проблем, вирішення складних ситуацій. Спеціальні методи – «портфоліо», «ажурна пилка», «кейс-метод», «мікрофон», «проект» тощо.

Розглянемо переваги методу проектів. Він полягає в усвідомленні студентами поняття проекту, який спрямований на результат, що досягається після розв'язання тієї чи іншої практично або теоретично значимої для майбутніх фахівців проблеми. Важливо, що результат, отриманий під час роботи над проектом, студенти можуть побачити, осмислити й використати в реальній професійній діяльності.

Викладачі пропонують студентам різноманітні види проектів фахового спрямування, що становлять для них професійний інтерес (підготовка та презентація проектів фірм, компаній, підприємств сфери обслуговування; розробка рекламних проектів туристичних компаній (наприклад, «Знайди своє місто»); просування туристичної продукції («Народні ремесла областей України»); розробка маршрутів: гастрономічний тур «Козацькі смаколики»; організація та проведення екскурсій для різних категорій

туристів (наприклад, «Мальовничий регіон: Харківщина, Полтавщина тощо»). Цей метод доцільно впроваджувати на міждисциплінарному рівні в процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін. Дисципліни такого циклу, як ділова іноземна мова, історія України, психологія, історія української культури, філософія, українська мова та інші дозволяють пізнати психологію клієнтів, зрозуміти їхні національно-культурні вподобання, детально розробити туристичні маршрути й запропонувати їх. Важливим є те, що дисципліни соціогуманітарного циклу дозволяють формувати студента як багатогранну гармонійну особистість, здатну розкрити й реалізувати власний потенціал. Отже, метод проектів, упроваджений на міждисциплінарному рівні, спрямований на цілісну й системну підготовку майбутніх фахівців.

Проект цінний тим, що під час його реалізації майбутні фахівці вчаться самостійно здобувати інформацію, досліджувати конкретні питання, отримувати досвід пізнавальної й навчальної діяльності, оформлювати роботу в вигляді презентацій із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Дослідницький метод дозволяє створювати на заняттях творчу атмосферу, організовувати активний пізнавальний процес, до якого залучається кожний студент.

У процесі роботи над проектом студенти індивідуально або в групах, без допомоги викладача або при мінімальній його допомозі виокремлюють проблему, досліджують її, висувують гіпотези й знаходять шляхи розв'язання. Під час захисту проекту передбачається обговорення запропонованих рішень, діалог, дискусія. Тому від учасників проекту вимагаються вміння аргументувати свою точку зору, висувати контраргументи опонентам, підтримувати дискусію, досягати компромісу. Так студенти набувають досвід діалогічного спілкування. Дослідницькі методи дозволяють сформувати в студентів навички самостійного проведення дослідження в певній сфері, що допоможе їм надалі реалізовувати складні проекти в професійній діяльності.

**Висновки з проведеного дослідження.** Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив розглядати методи навчання як способи спільної діяльності викладача й студентів, що спрямовані на досягнення навчальної, розвиваючої, виховної функцій. Педагогічною практикою підтверджено доцільність застосування загальнопедагогічних та спеціальних методів, які забезпечують цілісну й системну підготовку студентів до міжкультурного діалогу.

Упровадження таких спеціальних методів, як *вступна лекція, лекція-діалог, лек-*



ція-візуалізація, сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів на лекційних заняттях. Виконання репродуктивних завдань (*усний переказ вивченого матеріалу, вправи за зразком, діалог «Крок за кроком», репродуктивний діалог* тощо) забезпечує поступовий перехід студентів до навчально-творчої діяльності за допомогою таких методів проблемного навчання, як *проблемний діалог, метод «навмисна помилка», пошукова бесіда*. Досвід творчої діяльності в майбутній професії доцільно формувати такими спеціальними методами, як *евристичний діалог, дискусія, «мозковий штурм», «дебати», «день народження компанії», «зайняти позицію», «круглий стіл»*.

Отже, визначені загальнопедагогічні та спеціальні методи спрямовані на організацію інтерактивної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, сприяють розвитку студента як майбутнього професіонала

туристичної галузі, зокрема когнітивної, психоемоційної, комунікативно-поведінкової, рефлексивно-оцінної сфер його особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю. Педагогика / Ю. Бабанский. – М. : Просвещение, 1988. – 974 с.
2. Байдурова Л. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам Л. Байдурова, Т. Шапошникова // Иностран. яз. в шк. – 2002. – № 1. – С. 5–10.
3. Образование как интегративный фактор цивилизационного развития. Ч. 4.1 / Инст. экономики, управления и права. – Казань : Таглитат, 2005. – 284 с.
4. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посібник] / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2003. – 192 с.
5. Степанов О. Основи психології та педагогіки : [посібник] / О. Степанов, М. Фіцула. – Київ. Академвидав. – 2003. – С. 502.
6. Ягупов В. Педагогіка : [авчальний посібник] / В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 506 с.



УДК 371.13:37.013.42

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ

Іваній І.В., канд. пед. н.,  
доцент кафедри теорії і методики фізичної культури  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

У статті розглянуто педагогічні умови і фактори, які визначають розвиток професійно-педагогічної культури різних категорій фахівців фізичного виховання та спорту. Визначено умови, які дозволяють уявити реальну структуру професійно-педагогічної культури фахівця, основний зміст якої відбивається у світоглядній, організаційній і комунікативній підструктурах. Результати факторного аналізу засвідчили, що у структурі професійної ефективності фахівців провідне місце займають фактори, що обуславлюють розвиток здатностей до комунікацій та професійної взаємодії на основі володіння методами соціально-орієнтованого впливу на процеси й об'єкти професійно-педагогічної діяльності.

**Ключові слова:** фахівці фізичного виховання та спорту, професійно-педагогічна культура, професійна ефективність, самооцінка, фактори.

В статье рассмотрено педагогические условия и факторы, определяющие развитие профессионально-педагогической культуры различных категорий специалистов физического воспитания и спорта. Определены условия, которые позволяют представить реальную структуру профессионально-педагогической культуры специалиста, основное содержание которой отражено в мировоззренческой, организационной и коммуникативной подструктурах. Результаты факторного анализа свидетельствуют, что в структуре профессиональной эффективности специалистов ведущее место занимают факторы, обуславливающие развитие способностей к коммуникациям и профессиональному взаимодействию на основе владения методами социально-ориентированного влияния на процессы и объекты профессионально-педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** специалисты физического воспитания и спорта, профессионально-педагогическая культура, профессиональная эффективность, самооценка, факторы.

### Ivanii I.V. PECULIARITIES OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE DEVELOPMENT OF PHYSICAL TRAINING AND SPORT SPECIALISTS

Pedagogical conditions and factors, which determine professional-pedagogical culture development of physical training and sport specialists, are revealed in the article. We have defined conditions, which allow us to present the real structure of specialist professional-pedagogical culture, the main content of which is reflected in the world-view, organisational and communicative sub-structures. The results of factor analysis assure that the leading place in the structure of professional effectiveness of specialists is occupied by factors which determine the development of ability to the communication and professional interconnection on the basis of possessing methods of social oriented influence on the processes and objects of professional-pedagogical activity.

**Key words:** specialists of physical training and sport, professional-pedagogical culture, professional effectiveness, self-assessment, factors.

**Постановка проблеми.** Фізично-спортивна діяльність у сучасних соціокультурних умовах здійснюється в напрямі її переорієнтації з пріоритетів фізично-спортивних – на фізично-оздоровчі цілі й зміст, загальну рекреаційну функцію, її гуманістичну, культуроформуючу сутність. Це детермінує новий зміст професійної діяльності фахівців фізичного виховання та спорту на основі сформованої в них професійно-педагогічної культури. Аналіз процесів формування і розвитку професійно-педагогічної культури фахівців фізичного виховання та спорту як системи, що взаємодіє з іншими соціокультурними галузями – освітою, культурою, фізичною культурою та спортом є актуальною проблемою в педагогічній теорії та практиці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У вітчизняній і зарубіжній науці розроблено теоретичне підґрунтя для розв'язання зазначеної проблеми. Так, професійно-педагогічна культура як педагогічна категорія має наукове розв'язання в дослідженнях В. Гриньової, І. Ісаєва, А. Маркової, С. Сисоевої, В. Ясвіта та ін. Наукові засади професійно-педагогічної орієнтації фахівців фізичного виховання та спорту розкрито в роботах Е. Вільчковського, Л. Демінської, Є. Орехова, Л. Сущенко, О. Тимошенко, В. Шкрєбтія, Б. Шияна та ін. Підходи до формування фізичної і спортивної культури особистості фахівця висвітлено у працях В. Бальсевича, М. Візителя, М. Віленського, Т. Крецевич, Л. Лубишевої, Л. Матвеева, Ю. Ніколаєва, Б. Шияна та ін. Механізм



функціонування професійно-педагогічної культури вчені розглядають у системі категорій загального, особливого й одиничного як субординований ряд понять: «загальна культура» – «професійна культура» – «педагогічна культура» – «професійно-педагогічна культура». Сміслові орієнтири сучасних концепцій культури фахівця сконцентровані на фіксації його професійних координат із позицій механізму соціалізації й акмеологічного підходу, а професійно-педагогічна культура визначається як підсумковий результат освіти, комплексна характеристика особливості фахівця, у якій цілісно виявляються його індивідуально-творчі особливості, наявний культурний, соціальний і професійно-педагогічний досвід.

Аналіз літературних джерел свідчить, що, незважаючи на постійний інтерес учених до зазначеної проблеми, у дослідженнях приділено увагу формуванню і розвитку професійно-педагогічної культури вчителів різного фаху, а досліджень у цьому напрямі щодо фахівців фізичного виховання та спорту недостатньо. Лише в окремих публікаціях на основі наявного рівня сучасних наукових досягнень у цій царині досліджено питання професійної спрямованості підготовки фахівців із фізичного виховання [2], розкрито сутність професійно-педагогічної культури фахівців фізичного виховання та спорту [5]. У роботі [1] розглянуто систему актуалізації педагогічної ініціативи фахівців сфери фізичної культури як фактору їхнього професійного розвитку. Проте питання визначення основних умов і факторів, які впливають на розвиток професійно-педагогічної культури фахівців фізичного виховання та спорту, сьогодні залишаються недостатньо вивченими.

**Мета статті** – виявити педагогічні умови і фактори, які визначають розвиток професійно-педагогічної культури різних категорій фахівців фізичного виховання та спорту.

Методика й організація дослідження. Для вирішення поставлених завдань використовували методи оцінки й самооцінки рівня професійно-педагогічної культури за провідними складовими професійної діяльності різних категорій фахівців фізично-спортивної сфери; експертне опитування; факторний аналіз [8]. У якості респондентів були вчителі фізичної культури (39 осіб), тренери-викладачі (28 осіб), керівники спортивних клубів (15 осіб). Окрім цього, до експертного опитування залучали також фахівців, які за своїми функціональним призначенням, більшою мірою відповідали статусу об'єкта управління (викладачі ВНЗ – 4 доктора та 8 кандидатів наук фізкультурно-спортивного профілю). Це надало змогу здійснювати перехресне оцінювання на суб'єкт-суб'єктивній основі, що дозволяло отримувати об'єктивнішу інформацію про характер й особливості процесу професійного самоудосконалення фахівців фізичного виховання та спорту. Зміст експертного опитування містив оцінки з визначення значущих складових професійної діяльності, встановлення зв'язків між окремими складовими діяльності, виявлення значущості цих зв'язків і ваги окремих складових, вивчення факторної структури професійних дій, визначення окремих видів управлінсько-педагогічної діяльності. Виконання процедури факторного аналізу здійснювали за допомогою пакету програм STATGRAPHICS Plus [7, с. 78–80] адаптованого до наших досліджень.

**Виклад основного матеріалу.** Результати самооцінки рівня професійно-педагогічної культури фахівців фізкультурно-спортивної сфери за провідними складовими професійної діяльності представлено в таблиці 1.

Більшість фахівців високо оцінили рівень своєї професійно-педагогічної культури (пошуковий та діяльний рівні) за такими

Таблиця 1

**Результати самооцінки рівня професійно-педагогічної культури**

Складові професійної діяльності	Рівні, %			
	пошуковий	діяльний	адаптивний	Репродуктивний
Знання своєї спеціалізації	35,9	46,1	17,9	0
Методична підготовленість	24,5	42,4	30,5	0
Організаційні здібності	32,9	41,5	25,4	0
Професійна культура (фізична) спортивна	27,5	42,4	30,0	0
Комунікативна культура	28,9	45,9	25,1	0
Готовність до виховної роботи	36,2	39,9	23,0	0
Готовність до продовження освіти	20,1	26,5	46,9	6,4
Сприйняття інновацій	20,4	37,1	30,5	12,0
Схильність до науково-дослідницької роботи	19,1	25,2	36,6	19,1



складовими: знання спеціалізації, фізична (спортивна) і комунікативна культура, організаційні здібності. Менш високо (діяльний і адаптивний рівні) респонденти оцінили свою методичну готовність, схильність до науково-дослідницької роботи та сприйняття інновацій.

Порівняльний аналіз особливостей професійної діяльності за результатами самооцінки фахівців фізкультурно-спортивної сфери різного профілю дозволяє виділити загальне й особливе, тобто характерні риси кожного профілю [9, с. 75].

Основні особливості професійної діяльності фахівців, які визначаються їхньою специфікою, ми відстежили за такими позиціями: провідні види професійної діяльності, які відзначили самі фахівці на основі ранжування; соціальний престиж спеціальності, задоволеність професійною діяльністю й провідна мотивація; основні труднощі в роботі, які відзначили самі фахівці; інформаційна, юридична й економічна грамотність.

Розглядаючи провідні види професійної діяльності фахівців фізкультурно-спортивної сфери, відзначимо, що вчителі фізичної культури та керівники спортивних клубів як провідну виділяють організаційну й оздоровчу діяльність, тренери – організаційну і навчально-тренувальну. Всі фахівці як основний вид діяльності відзначають організаційну діяльність. Однак, не дивлячись на зовнішню подібність вибору, характер і умови професійної діяльності цих фахівців мають суттєві відмінності. Так, 72% учителів фізичної культури своїм основним завданням вважають залучення до оздоровчої діяльності учнів, організацію і проведення фізкультурно-оздоровчих заходів. 87% тренерів-викладачів як провідну діяльність виділяють організацію навчально-тренувального процесу, підготовку перспективних спортсменів. 79% керівників спортивних

клубів свою основну діяльність спрямовують на організацію і проведення спортивних змагань, координацію роботи за різними аспектами функціонування клубів.

Великий вплив на ефективність професійної діяльності фахівців учиняє соціальний престиж спеціальності. Результати дослідження свідчать, що всі групи опитаних достатньо високо оцінюють престиж вибраної професії, але 62% водночас відзначають деяку незадоволеність своєю роботою у зв'язку з труднощами соціально-економічного характеру. Окрім цього, 65% фахівців відзначають великий об'єм незапланованої роботи та недостатність своєчасної інформації. Важливою умовою ефектної професійної діяльності 87% опитаних вважають необхідність соціально-орієнтованої спрямованості в управлінській діяльності, а також інформаційну грамотність фахівців фізкультурного профілю.

Виявлені специфічні особливості професійної діяльності різних категорій фахівців фізичної культури та спорту дозволяють говорити про своєрідність кожного профілю, які вимагають урахування під час підготовки фахівців певної категорії. Однак наявність загальних характеристик діяльності, які поєднують різні фахи в одну професію фахівця фізичного виховання та спорту, значно більше, що дозволяє говорити про розвиток професійно-педагогічної культури фахівця з єдиних позицій як у процесі професійної підготовки, так і надалі в його професійній діяльності. Як указують учені [3–5], вища професійна освіта, яка формує професійну компетентність фахівця, не повинна обмежувати постійний розвиток його професійної культури. Якщо професійно-педагогічна культура є соціально-детермінованим способом професійної діяльності фахівця фізичного виховання та спорту, то його сформована професійна компетентність є проекцією цього способу

Таблиця 2

### Узагальнена факторна структура професійних дій

Фактори	Факторні ваги			
	1	2	3	4
Цілепокладання	0,430	0,388	0,702	0,511
Результативність спільної діяльності	0,699	0,815	0,218	-0,118
Погодженість професійної діяльності	0,601	0,301	0,520	0,119
Здатність до професійних комунікацій і взаємодії	0,802	0,061	-0,038	0,244
Професійно-педагогічна культура	0,507	0,801	0,401	0,299
Володіння методами соціально-орієнтованого впливу на процеси і об'єкти діяльності	0,705	0,501	0,660	0,300
Світоглядне мислення і прогнозування	0,201	0,330	0,718	0,429
Інформаційна і юридична грамотність	0,302	0,511	0,427	0,725
Відсоток до загальної дисперсії вибірки	26,31	20,02	18,41	9,30



на фізкультурно-спортивну сферу діяльності.

Аналіз професійної діяльності фахівців фізкультурно-спортивної сфери конкретного профілю показав, що розроблена структура професійної ефективності, що містить інтегративні показники, яку розглядають із позицій світоглядного, організаційного і комунікативного аспектів, може бути загальною для всіх суб'єктів фізичної культури та спорту.

Для підтвердження цього положення було виконано факторний аналіз структури професійних дій фахівців фізичного виховання та спорту. Виокремлення загального й особливого в характері професійної діяльності фахівців фізкультурно-спортивної сфери дозволяє побудувати єдину модель професійної ефективності, заснованої на інтеграції окремих характеристик діяльності.

Результати факторного аналізу, проведеного за показниками самооцінки і експертного опитування фахівців різного профілю діяльності, в узагальненому вигляді підтверджують відзначену особливість. За підсумками факторного аналізу було виділено чотири узагальнювальних фактори (таблиця 2).

Перший (здатність до професійної комунікативної взаємодії) характеризується високими факторними вагами:

6 – за використанням методів соціально-орієнтованої взаємодії на процеси й об'єкти професійної діяльності;

4 – здатності до комунікацій і взаємодії;

3 – результативність спільної діяльності.

На його частку випадає 26,31% від загальної дисперсії вибірки.

Другий фактор є фактором, що характеризує професійно-педагогічну культуру та погодженість професійної діяльності. Його частка в загальній дисперсії вибірки складає 20,02%.

Третій фактор характеризує цілепокладання у професійній діяльності. До цього з високими факторними вагами входять: 7 – уміння правильно поставити цілі; 7 – стратегічне мислення і прогнозування. На частку цього фактору припадає 18,41% загальної дисперсії вибірки.

Четвертий фактор вказує на те, що одним із значущих компонентів професійної діяльності фахівців фізкультурно-спортивної сфери є інформаційна та юридична грамотність (9,30% від загальної дисперсії вибірки).

Результати факторного аналізу свідчать, що провідне місце в структурі професійної ефективності фахівців фізичного виховання та спорту займають фактори, які обумов-

люють розвиток здатностей до комунікацій і професійної взаємодії на основі володіння методами соціально-орієнтованого впливу на процеси й об'єкти професійно-педагогічної діяльності. Це надає можливості трактування розвитку професійно-педагогічної культури фахівців фізичного виховання та спорту, який зводиться до комунікацій і професійної взаємодії в процесі фізкультурно-спортивної діяльності, як процес якісних і кількісних змін, властивостей, функцій особистості фахівця, що спрямований на: духовний розвиток, який відповідає за формування здатності особистості до філософсько-методологічної оцінки соціальної діяльності; психічний розвиток, який забезпечує єдність у позитивному становленні системи психічних процесів (інтелектуальних, емоційних, чуттєвих); пізнавальний розвиток, який відбиває стан підготовленості особистості до процесу пізнання, самооцінки, самоконтролю; фізичний розвиток, який формує самоудосконалення і **задовільняючу** соціум тілобудову й систему вегетативних функцій організму. Таке системне інтегративне утворення особистості фахівця за своєю суттю є його соціокультурною компетентністю як основа професійно-педагогічної культури фахівця [7, с. 31], яка є сукупністю набутих знань, умінь і навичок соціальних і культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; як готовність до фізкультурно-спортивної діяльності й міжкультурного спілкування, до участі в соціальній взаємодії й діалозі культур; як важливий фактор розвитку особистості, соціалізації її в сучасному суспільстві, самореалізації та культурного самовизначення.

**Висновки.** На основі аналізу результатів самооцінки та експертної оцінки провідних складових професійно-педагогічної діяльності, здійснено інтеграцію основних педагогічних умов, які визначають розвиток професійно-педагогічної культури фахівців фізичного виховання та спорту різного профілю. Визначено умови, які дозволяють уявити реальну структуру професійно-педагогічної культури фахівця, основний зміст якої відбивається у світоглядній, організаційній і комунікативній підструктурах.

Результати факторного аналізу засвідчили, що провідне місце в структурі професійної ефективності фахівців фізичного виховання та спорту займають фактори, що обумовлюють розвиток здатностей до комунікацій та професійної взаємодії на основі володіння методами соціально-орієнтованого впливу на **процеси й об'єкти професійно-педагогічної діяльності. Показано, що дані фактори визначають, у першу чергу, соціокультурну складову**



### **професійно-педагогічної культури фахівців фізичного виховання та спорту.**

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо у побудові моделі формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, у якій буде враховано вплив на професійний розвиток фахівців виявлених педагогічних умов і факторів.

Автор вдячний колективам навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка та факультету фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка за суттєву допомогу у проведенні даного дослідження.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Анисимова В. А. Актуализация педагогической инициативы специалистов в сфере физической культуры / В. А. Анисимова, Л. А. Драговоз // Теория и практика физической культуры. – 2016. – №: 5. – С. 24-26
2. Вільчковський Е. С. Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання / Е. С. Вільчковський // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Х.: ОВС, 2002. – С. 301-309
3. Гриньова В. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури / В. М. Гриньова // Наукові записки: [зб.наук.статей] / МОН України: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. LXXII(71). – С. 127-135
4. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 4 мая. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
5. Зязюн И.А. Профессиональное развитие личности в контексте культурных ценностей / И. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1998. – 236 с.
6. Іваній І.В. Сутність професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту / І.В. Іваній // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А.А. Сбруєва. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. – №1(65). – С.136-146.
7. Іваній І.В. Соціокультурна компетентність фахівця фізичного виховання та спорту: методичні рекомендації / І.В. Іваній. – Суми: СДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. – 40 с.
8. Самсонова А.В. Факторный анализ в педагогических исследованиях в области физической культуры и спорта: учеб. пособие / А.В. Самсонова, И.Э. Барникова. – СПб.: ФГБОУ ВПО «» НГУ им. П.Ф. Лесгафта, 2013. – 90 с.
9. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): монографія / Л.П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 2003. – 442 с.





УДК 377.017.93

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Латуша Н.В., к. пед. н.,  
методист

*Навчально-методичний центр професійно-технічної освіти  
у Вінницькій області*

У статті розглянуто та проаналізовано форми, методи, завдання, компоненти курсів підвищення кваліфікації. Розглянуто та обґрунтовано особливості професійної підготовки педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів на курсах підвищення кваліфікації. Проведено аналіз якості та стратегії освітнього процесу, описано вікову структуру педагогічних працівників.

**Ключові слова:** педагогічні працівники, курси підвищення кваліфікації, професійно-технічні навчальні заклади, професійно-технічна освіта, професійна підготовка.

В статье рассмотрены и проанализированы формы, методы, задачи, компоненты курсов повышения квалификации. Рассмотрены и обоснованы особенности профессиональной подготовки педагогов профессионально-технических учебных заведений на курсах повышения квалификации. Проведен анализ качества и стратегии образовательного процесса, описана возрастная структура педагогических работников.

**Ключевые слова:** педагогические работники, курсы повышения квалификации, профессионально-технические учебные заведения, профессионально-техническое образование, профессиональная подготовка.

Latusha N.V. PECULIARITIES OF OCCUPATIONAL TRAINING OF TEACHERS OF TECHNICAL VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON POSTGRADUATE COURSES

In the article the forms, methods, tasks, components of postgraduate courses have been shown and analysed. The peculiarities of occupational training of teachers of technical vocational educational institutions on postgraduate courses have been shown and proved. The analysis of quality and strategy of educational process has been performed; the age structure of teachers has been described.

**Key words:** teachers, postgraduate courses, technical vocational educational institutions, vocational technical training, occupational training.

**Вступ.** Поступальні кроки України щодо євроінтеграції обумовлюють орієнтацію професійної освіти на зміни у професійній підготовці випускників професійно-технічних навчальних закладів, які б враховували європейські тенденції розвитку змісту професійної освіти. Сучасне суспільство характеризується, з одного боку, кризою процесу спеціалізації, з іншого – посиленням інтеграційних процесів у світі професійної праці. Насамперед це пов'язано із цілим комплексом серйозних змін, що відбулися в соціальній та економічній галузях суспільства, але найбільше зі змінами на ринку праці.

Інтенсивний розвиток суспільства безперервно змінює якість і умови професійної підготовки педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів, змушуючи їх протягом всього їхнього професійного життя неодноразово освоювати нові способи та види діяльності в професії, підвищувати свій рівень кваліфікації й освіти, оперативно оновлювати свої знання, гнучко орієнтуватися в безперервно

змінному середовищі. Щоб бути успішними та затребуваними у своїй професії, педагогічні працівники професійно-технічних навчальних закладів (далі – ПТНЗ), повинні володіти певними особистісними якостями: бути рухливими, компетентними, готовими до будь-яких змін, вміти швидко й ефективно адаптуватися до нових умов, тобто бути мобільними.

**Аналіз останніх досліджень.** Теоретичні та практичні проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів ґрунтовно розглядаються в працях С. Вершловської, В. Воронцової, А. Зубко, А. Єрмоли, Н. Клясен, М. Красовицького, Ю. Кулюткіна, Н. Лесохіна, В. Маслова, О. Мармази, Є. Нікітіна, І. Олександрової, В. Олійника, Н. Протасової, Г. Сухобської та ін.

Питання педагогічної майстерності ґрунтовно розглядається в працях таких науковців: Ю. Бабанського, Т. Браже, В. Загвязінського, В. Краєвського, Н. Кузьміної, Т. Шамової та ін.

**Мета статті** – охарактеризувати особливості професійної підготовки педагогіч-



них працівників ПТНЗ на курсах підвищення кваліфікації.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні професійно-технічна освіта (далі – ПТО) вимагає неподільної системи освіти, яка б відповідала національним інтересам і забезпечувала підготовку фахівців, здатних втілювати інноваційні ідеї в життя. Проблема престижності та непрестижності професій в Україні стала набувати певних меж, тому популяризація, заохочення та професійна орієнтація повинні бути спрямовані у напрямках усіх без винятку професій. Але ще раз необхідно підкреслити значення й важливість стратегічного, соціального, економічного, юридичного, підприємницького мислення в кожного фахівця для ефективного розвитку галузі, у якій він працює [3]. Усі ці необхідні якості можна здобути в процесі навчання, що є цілеспрямованим процесом передачі й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини.

Модернізація вітчизняної освіти, переорієнтація її на самореалізацію особистості, адаптацію щодо реальних можливостей і потреб студентів вимагають постійного професійного вдосконалення педагогічних працівників. З цієї причини в галузі освіти істотно зростає обсяг роботи з підвищення кваліфікації фахівця, збільшується навантаження на систему підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників. Інноваційний характер розвитку системи підвищення кваліфікації як частини системи безперервної освіти дозволяє стверджувати, що основною умовою конкурентоспроможності діяльності ПТНЗ на сучасному ринку освітніх послуг є підвищення кваліфікації їхніх педагогічних працівників.

Сучасні курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників вимагають оптимізації навчального процесу, збільшення обсягу інформації, ознайомлення з ефективними, перевіреними практикою технологіями навчання, оновлення та поглиблення знань у професійній, науково-технологічній, психолого-педагогічній і соціально-гуманітарній сферах через ознайомлення із сучасними досягненнями науки, техніки й технологіями виробництва; освоєння прогресивних методів, засобів і технологій навчання, опанування сучасними методами викладання, інформаційно-комунікативних технологій; розширення світогляду, підвищення загальної та професійної культури; вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду.

Сьогодні затребуваний педагогічний працівник – професіонал, який є не транслятором соціального досвіду, а організатором проекту індивідуального розвитку

кожного студента, здатний до гуманістичної взаємодії з учнями, який розуміє і співвідносить зміст і значення нормативної педагогічної культури, тобто як особистісних, так і професійно ціннісних якостей. Розвиток професійного та особистісного потенціалу викладача неможливий без освоєння нової педагогічної ідеології, заснованої на сучасних концепціях освіти, які передбачають коригування етичних і культурних аспектів освітнього процесу, культивування процесів самопізнання, самоаналізу, самооцінки, ціннісного ставлення до своєї професії.

За таких умов головним завданням курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників стає не передача нового змісту сучасної освіти, не лише надання фактичної підтримки у формуванні їхньої професійної майстерності, а включення фахівця у процес осмислення своїх особистих і професійних цілей через співвідношення із цілями та цінностями сучасного життя, своїми потребами, запитамі, очікуваннями й активізацію творчого потенціалу.

Науковець Н. Клясен у своєму науковому дослідженні зауважує, що зарубіжний досвід і сучасна практика щодо перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників освіти свідчать про значні методологічні, науково-теоретичні та практичні досягнення в цій галузі, якими доцільно було б скористатися для вдосконалення національної системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Адже система післядипломної педагогічної роботи була й залишається впливовим чинником переосмислення перспектив і пріоритетів освітянської галузі, формування інтелектуального та культурного потенціалу учасників навчально-виховного процесу [3].

Модернізація курсів підвищення кваліфікації працівників освіти повинна спиратися на якісне задоволення освітнього замовлення з боку як окремого педагога, так і системи освіти загалом, на використання модульних навчальних програм, максимально наближених до робочих місць слухачів, на ознайомлення зі змістом нових програм, підручників і навчальних посібників, на застосування сучасних форм оцінки результатів навчання, що дають змогу слухачеві об'єктивно співвідносити сформовані в нього компетентності з потребами практики своєї професійної діяльності. Це значить, що метою розвитку курсів підвищення кваліфікації в Україні є створення гнучкої, неформальної системи підготовки фахівців, а засобом реалізації має бути якість отриманих знань, яка має ґрунтуватися на:



- якості результату підготовки педагогічних працівників;
- якості освітнього процесу;
- якості проектування педагогічних технологій та визначенні їхньої надійності;
- якості освітньої системи.

Отже, категорія «якість» є фундаментальним, системним визначенням соціальної політики, стратегії розвитку економіки країни та її соціальної системи. У всьому світі управління якістю є головним чинником, що забезпечує перевагу будь-якої системи, у тому числі й системи освіти. У педагогічній науці поняття «якість» визначається через «якість знань», що передбачає співвіднесення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти й тим самим з рівнями засвоєння [1, с. 373].

Управління якістю курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників містить такі основні напрями діяльності:

- планування якості (встановлення вимог до якості підготовки);
- забезпечення якості (виконання вимог якісної підготовки);
- управління невідповідностями (проведення коригувальних і запобіжних дій);
- поліпшення якості (підвищення ефективності процесів і діяльності).

Засобом реалізації, організації та втіленням у якість курсів підвищення кваліфікації є стратегія навчання. Під стратегією у переносному значенні, як правило, розуміють «мистецтво суспільного та політичного керівництва масами, яке має визначати головний напрям їхніх дій, вчинків» або «спосіб дій, лінію поведінки кого-небудь». Стратегією навчального процесу в закладах підвищення кваліфікації педагогічних працівників є магістральний напрям дій усіх учасників процесу навчання і персоналу закладу, що визначається, керується його організаторами та спрямований на досягнення основної мети – підвищення кваліфікації педагогічних працівників [2, с. 25].

Разом із цим важливо підкреслити, що формування стратегії навчального процесу вбирає в себе підсистеми дій, а саме: визначення пріоритетів навчального процесу, шляхів реалізації принципів навчання педагогічних працівників та здійснення на цій основі планування.

Основним завданням курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників є:

- орієнтація на замовника, тобто на ПТНЗ;
- вміння чути та розрізняти позитивні настрої замовників;

– безперервний процес постановки все більш високих цілей підвищення якості підготовки;

– ознайомлення освітянського загалу з інноваційними досягненнями, методиками навчання та виховання;

– орієнтація на групову роботу, використання досвіду управління міжособистісними відносинами.

Продуктами технологізації освітнього процесу (з точки зору того, хто навчається) можуть бути особистісні, соціальні та професійно значущі алгоритми й стереотипи поведінки, мірою доцільності та ефективності яких є успішність і конкурентоздатність слухача системи підвищення кваліфікації. Основний акцент робиться на організацію різних видів діяльності учасників курсів. Викладач курсів виступає в ролі педагога-менеджера, а не транслятора навчальної інформації, інформація використовується як засіб організації діяльності освітнього процесу, а не є метою навчання. Той, кого навчають, є суб'єктом діяльності поряд із викладачами, а його особистісний розвиток є однією з головних освітніх цілей.

Навчальний процес у закладах підвищення кваліфікації є системою складноорганізованою і нерівноважною. Її нерівноважність зумовлюється постійними змінами як зовнішнього середовища (мінливість суспільних вимог, динамічність педагогічної практики та ін.), так і нестабільністю, що характеризує особистість педагога, який навчається у системі підвищення кваліфікації [2, с. 26].

Дослідниця А. Розенберг вказує, що курси підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – це спеціально організована, цілеспрямована та зумовлена відповідними межами цілісна система, що має свої завдання, зміст, методи, форми та резерви для розвитку. Ця система, на думку науковця, має такі компоненти:

– інформаційний: через систему підвищення кваліфікації педагогічні працівники мають отримувати всебічну інформацію про новини соціально-політичного та культурного життя країни, про нові досягнення філософської, педагогічної та фахової літератури;

– відтворювальний: забезпечення актуалізації та поглиблення фахових і загальноосвітніх знань педагогічних працівників на основі наукових досягнень і директивних документів щодо освітньої діяльності;

– методичний: ознайомлення з ефективними, перевіреними практикою технологіями навчання та виховання, обговорення новітніх технологій з метою визначення рівня



їхньої життєвості та доцільності, колективне створення ефективних методик вивчення окремих тем або розділів, організація виховної діяльності;

– науковий: вивчення наукових основ педагогічної діяльності, зокрема з метою переорієнтації, де це потрібно, викладачів щодо цілей і завдань виховання, освіти та навчання, подолання старих стереотипів і традицій у роботі зі студентами, а також із метою створення надійної бази для повсякденної творчості педагогічних працівників.

Взаємодія зазначених компонентів сприяє досягненню нової інтегративної якості діяльності, яка і говорить про ефективність системи, тобто курсів підвищення кваліфікації [5].

Специфічною особливістю процесу курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників є те, що вона передбачає навчання тільки дорослих людей, які мають закінчену фахову освіту, досвід практичної роботи, усвідомлюють власні професійні потреби й тому прагнуть до професійного розвитку як важливої умови подальшої професійної самореалізації [4].

Вікова структура педагогічних працівників на сьогодні є однією з важливих характеристик стану української освітньої системи. Спираючись на власні спостереження, зауважимо, що за останні роки в середній і вищій школі спостерігається явне збільшення відсотка педагогічних працівників із невеликим досвідом роботи, а також спеціалістів передпенсійного та пенсійного віку.

Подібна ситуація значно позначається на якості освітнього процесу, оскільки молоді спеціалісти більшою мірою орієнтуються на нововведення, зумовлені розвитком інформаційних технологій, але не володіють достатнім методичним досвідом, не можуть значною мірою адаптуватися до специфіки педагогічної діяльності, не одразу можуть подолати професійні труднощі, з якими стикаються на початку своєї професійної діяльності. Для подолання цих проблем необхідні знання психолого-педагогічних засад навчання, теоретичні основи процесу виховання та методики викладання. Через це курси підвищення кваліфікації повинні бути спрямовані на:

– виховання висококваліфікованих, конкурентоздатних на ринку праці фахівців, ґрунтовне розуміння ними своєї професійної діяльності;

– удосконалення педагогічної майстерності молодих спеціалістів (знайомлення з досвідченішими працівниками професійно-технічної освіти, викладачами ВНЗ, методистами навчально-методичного центру професійно-технічної освіти). Молоді

спеціалісти мають змогу відвідати досвідченіших колег у їхніх навчальних закладах та ознайомитись із досвідом методистів у навчально-методичному центрі професійно-технічної освіти. Побувавши у своїх колег на відкритих уроках та ознайомившись із досвідом методистів, молоді спеціалісти мають змогу удосконалити свою педагогічну роботу, можуть отримати корисні поради щодо свого професійного зростання та віднайти вирішення своїх професійних проблем, а також знайти нових друзів серед своїх колег-початківців;

– науково-методичне забезпечення, вироблення інноваційного, пошукового характеру професійної діяльності молодих спеціалістів та залучення їх до науково-дослідної, експериментальної та творчої роботи.

Педагогічні працівники передпенсійного, а також пенсійного віку, навпаки ж, володіють багатим методичним досвідом, але бояться використовувати інформаційні технології в навчальному процесі, оскільки володіють ними недостатньо вільно.

Впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес суттєво впливає на зміст і структуру навчально-пізнавальної діяльності студентів, забезпечує розвиток у них індивідуальних здібностей. Для вирішення проблем з інформаційними технологіями курси підвищення кваліфікації цілеспрямовані на допомогу педагогічним працівникам шляхом пошуку нових оптимальних форм побудови педагогічного процесу, який допоможе в майбутньому їм здійснювати якісну підготовку майбутніх висококваліфікованих фахівців системи професійно-технічної освіти. Тому, підвищуючи свій професійний рівень в системі інформаційних технологій, педагогічні працівники розвивають також свій творчий потенціал, активізують пізнавальну діяльність, а кінцевою метою курсів підвищення кваліфікації буде впровадження педагогічними працівниками інформаційних технологій у їхній професійній діяльності, що і є однією з важливих якостей успішності педагогічного працівника. Також це дасть їм змогу самим підвищити інтерес їхніх студентів до навчання, тим самим підвищуючи якість засвоєння навчального матеріалу.

Дослідник Є. Старобинський висловлює думку, що для підтримки професійних знань на рівні вимог, які висуваються до сучасного спеціаліста, необхідно не менш 4–6 годин на тиждень приділяти вивченню останніх досягнень в галузі, якою він займається. Це актуалізує вимогу постійного оволодіння знаннями, які є необхідними для підтримання кваліфікації, саморозвитку та



самовдосконалення особистості впродовж життя. Єдиною можливістю для спеціаліста зберегти кваліфікацію є постійне підвищення рівня своєї професійної компетентності в процесі неперервної освіти [4].

Удосконалення курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є важливою проблемою, розв'язання якої покликане вирішити завдання забезпечення не лише професійного зростання, а й особистісних якостей педагога. Йдеться про мотивацію неперервного саморозвитку; формування сучасного стилю мислення з його характерними ознаками системності, гнучкості, стратегічності, концептуальності, об'єктивності; формування певного стилю будівництва взаємостосунків: неупередженого ставлення до інших людей, прагнення до конструктивного підходу у розв'язанні проблем, до співробітництва, відмова від конфронтації.

**Висновок.** Курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників в останні роки інтенсивно вдосконалюються, змінюються використовувані в них форми, методи, засоби, технології. По суті, вони стали безперервними, знайшли риси гнучкості, варіативності, стали більшою мірою орієнтуватися на запити практики. Характерною їхньою рисою стало прагнення до якості отриманих результатів і якості освітніх послуг. За таких умов головним «завданням» курсів підвищення кваліфікації ста-

ють педагогічні працівники, які мають на меті одержання нових знань. Функція систематичного викладу передбачає консультування з певних питань, що виникають в процесі навчання на курсах або в процесі їхньої професійної діяльності. Педагогічні працівники повинні усвідомлювати, що їхня професійна діяльність має містити не тільки освітню практику, а й готовність постійно вчитися та поєднувати свою професійну майстерність із неодмінним самовдосконаленням.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
2. Зубко А.М. Цілепокладання як основа успішної організації навчального процесу в закладах підвищення кваліфікації педагогів / А.М. Зубко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – № 2 (9). – С. 24 – 28.
3. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика / Н. Клясен [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://irbis-nbu.gov.ua/.../cgiirbis\\_64.exe](http://irbis-nbu.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe).
4. Смирнова М.Є. Андрагогічні основи навчання педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації / М.Є. Смирнова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp11/.../Smirnova.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/.../Smirnova.pdf).
5. Титаренко І. Фахове вдосконалення вчителя в системі післядипломної освіти: теоретичний аспект / І. Титаренко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/metodser/111/6.pdf>.



УДК 378.4:614.253.4[004]

## ПОЕТАПНЕ ВИКОНАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНИХ ДІЙ – УМОВА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Лобач Н.В., к. пед. н.,  
викладач кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики  
ВДНЗ «Українська медична стоматологічна академія»

У статті розглядається поняття «інформаційно-аналітична компетентність майбутніх лікарів», визначено поняття «педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності», конкретизовані й обґрунтовані основні дії, необхідні для повноцінного виконання інформаційно-аналітичної діяльності. Установлено, що успішному формуванню інформаційно-аналітичної компетентності сприяє поетапне виконання дій пошуку, аналітико-синтетичної обробки інформації та її представлення від алгоритмічної до застосування у нестандартних ситуаціях.

**Ключові слова:** інформаційно-аналітична компетентність, педагогічні умови, інформаційно-пошукової діяльності, аналітико-синтетична обробка інформації, алгоритмічність дій.

В статье рассматривается понятие «информационно-аналитическая компетентность будущих врачей», определено понятие «педагогические условия формирования информационно-аналитической компетентности», конкретизированы и обоснованы основные действия, необходимые для полноценного выполнения информационно-аналитической деятельности. Установлено, что успешному формированию информационно-аналитической компетентности способствует поэтапное выполнение действий поиска, аналитико-синтетической обработки информации и ее представления от алгоритмических к применению в нестандартных ситуациях.

**Ключевые слова:** информационно-аналитическая компетентность, педагогические условия, информационно-поисковая деятельности, аналитико-синтетическая обработка информации, алгоритмичность действий.

Lobach N. V. PHASED IMPLEMENTATION OF THE INFORMATION AND ANALYTICAL ACTIVITIES – CONDITIONS OF FORMATION OF FUTURE DOCTORS INFORMATION AND ANALYTICAL COMPETENCE

The article deals with the concept of information and analytical competence of future doctors, defined the concept of "pedagogical conditions of formation of information and analytical competence", specified and justified basic steps required for full implementation of the information and analytical activities. It was established that the successful development of information-analytical competence contributes to the gradual implementation of search actions, analytic-synthetic processing of information and its presentation of algorithmic for use in non-standard situations.

**Key words:** information and analytical competence, pedagogical conditions, information search activities, analytical and synthetic processing of information, algorithmic action.

**Постановка проблеми.** Головне завдання сучасного вищого медичного навчального закладу – розвинути у майбутніх лікарів творче мислення, ініціативність, самостійність, здатність вільно орієнтуватися і використовувати освітнє середовище вищого навчального закладу, брати повноцінну участь у його функціонуванні, а також успішно реалізувати свої освітні й інформаційні потреби. Тобто, сформувати інформаційно-аналітичну компетентність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення наукової літератури – робіт Є. Карпенко [3], О. Кошової [4], І. Седової [7], А. Трофименко [8] та ін., – анкетування практикуючих лікарів, викладачів і студентів дало змогу виявити, що однією з умов формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів є

поетапне виконання інформаційно-аналітичної діяльності від алгоритмічної до застосування в нестандартних ситуаціях, що сприяє формуванню умінь пошуку, аналізу, синтезу, порівняння, структурування, класифікації інформації для розв'язання поставленого завдання. Під педагогічними умовами формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів в освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу розуміємо сукупність можливостей освітнього середовища, які забезпечують створення цілеспрямованого освітнього процесу формування в майбутніх лікарів інформаційно-аналітичної компетентності [6].

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у конкретизації



основних інформаційно-аналітичних умінь, якими повинні оволодіти майбутні лікарі. Метою також є визначення і конкретизація етапів формування зазначених умінь.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інформаційно-аналітична діяльність нерозривно пов'язана з уміннями, які набуваються через засвоєння змістових та операційних знань. Змістові знання відносяться до об'єктів дії і зв'язків між ними, а операційні – це знання про способи дії з інформацією з певною метою. Вміння завжди передбачають використання знань, понять, правил і прийомів дій із ними, тобто спираються на активну інтелектуальну діяльність й обов'язково включають процеси мислення [1]. Отже, необхідно конкретизувати вміння на кожному етапі інформаційно-аналітичної діяльності.

Пошукова діяльність уміщує такі вміння:

- визначати можливі шляхи отримання інформації (усної, друкованої або електронної), формувати стратегію пошуку;
- користуватися пошуковими системами (Opera, Google Chrome, Yandex тощо), бібліотечними каталогами;
- формулювати пошуковий запит (простий, складний);
- складати списки літератури чи електронних ресурсів;
- визначати надійність і достовірність джерела інформації.

На етапі обробки інформації потрібні такі вміння:

- групувати та систематизувати отримані джерела інформації;
- складати бібліографію згідно зі стандартами;
- працювати з електронними документами різних форматів (html, pdf, rtf, doc, xls та ін).

Етап аналізу інформації вимагає вмінь:

- визначати головне та другорядне;
- визначати актуальність, повноту, об'єктивність інформації;
- порівнювати, зіставляти об'єкти, явища, визначати тотожність, розбіжність, залежність, будувати логічні зв'язки;
- класифікувати, структурувати, узагальнювати інформацію;
- формулювати висновки з аргументацією, складати питання.

На етапі представлення інформації необхідно вміти:

- писати конспекти, реферати, анотації та ін.;
- представляти інформацію у вигляді графіка, схеми;
- користуватися комп'ютерними програмними пакетами для представлення результатів інформаційно-аналітичної ді-

яльності (текстові редактори, електронні таблиці, програми для створення презентацій);

– відстоювати власні думки у формальній і неформальній обстановці.

Таким чином, кожен компонент інформаційно-аналітичної діяльності (пошук, обробка, аналіз та представлення інформації) містить аналітичну складову, що інтегрується в цей компонент, а саме: пошук передбачає побудову логічної послідовності дій, осмислення та співставлення даних, визначення надійності та достовірності шляхом аналізу, зіставлення, порівняння фактів; результатом обробки інформації є створення власного інформаційно-аналітичного продукта, що передбачає дії аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, інтерпретації, класифікації, структурування; отриманий результат дає можливість майбутньому лікареві визначити переваги здобутого досвіду після плідного виконання інформаційно-аналітичної діяльності. Таким чином, визначення інформаційно-аналітичних умінь як системи дій із пошуку, обробки та представлення інформації дає можливість звернутися до питання формування цих умінь.

Як зазначає О. Кошова, процес формування будь-яких умінь, і інформаційно-аналітичних зокрема, є «складним, безперервним та поступовим процесом <...> він (процес) характеризується поетапним досягненням певних рівнів» [4, с. 203]. За твердженням З. Калмикової, формування, відпрацювання та контроль умінь виконувати дію вимагають застосування алгоритмічних та евристичних видів завдань. Науковець підкреслює, що орієнтація на теорію поетапного формування розумових дій продукує той запас знань, які надають «будівельний матеріал» для створення способів вирішення нових завдань [2].

Засвоєння студентами алгоритму дій і розуміння його необхідності готує майбутніх лікарів до виконання завдань у нестандартних ситуаціях, для вирішення яких студенти повинні мати значну кількість точних і чітких методів. І. Лернер зазначив: «Тільки створивши певний фонд стереотипних умінь, можна перейти до організації творчої діяльності, у ході якої ті, хто навчається, творчо застосовують і видозмінюють прищеплені їм стереотипи діяльності, а також навчаються шукати і створювати нові способи діяльності» [5, с. 99].

Як зазначалося вище, у складі інформаційно-аналітичних умінь виділяємо: вміння виконання інформаційно-пошукової діяльності, аналітико-синтетичної обробки інформації та її представлення. Для фор-



мування інформаційно-пошукових умінь необхідно пояснити студентам правила пошуку інформації, зокрема складання пошукового запиту, використання джерел і пошукових систем, визначення достовірності, надійності й актуальності інформації.

На цьому етапі студенти вчать визначати оптимальні шляхи отримання інформації (друкована, електронна); формують стратегію її пошуку; визначають важливу й необхідну інформацію, встановлюючи надійність і достовірність її джерел; вибирають і впорядковують інформацію, що відповідає завданню, засвоюючи різноманітні методики пошуку інформації з використанням бібліотечних ресурсів та інтернету.

Наприклад, завдання 1: «Провести інформаційний пошук терміну «комп'ютерні технології у медицині», використовуючи електронний каталог Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського (<http://www.irbis-nbuv.gov.ua>) і пошукову систему Google (<https://www.google.com.ua>) або Yandex (<https://yandex.ua>). Дати відповідь на запитання: яка система пошуку найбільшою мірою задовольнила вас у розв'язанні поставленого завдання, чому? Які виникли труднощі під час пошуку необхідної інформації?»

Алгоритм дії:

1. Увести в адресний рядок браузера <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>, ознайомитися зі сторінкою, що міститься за цією адресою, перейти за гіперпосиланням на сторінку «Каталоги бібліотек установ Національної академії наук України».

2. Ввести запит «комп'ютерні технології у медицині» і здійснити пошук за ключовими словами.

3. Визначити загальну кількість джерел у результаті пошуку.

4. Перейти на сторінку розширеного пошуку, ознайомитися з правилами складання запиту.

5. Здійснити пошук словосполучення «комп'ютерні технології у медицині», використовуючи логічні зв'язки «АБО», «ТА» й додаткові пошукові елементи.

6. Визначити загальну кількість джерел у результаті пошуку.

7. Відібрати три джерела, які відповідають критеріям достовірності, повноти, актуальності (файл «Критерії оцінювання інформації»).

8. Список літератури оформити відповідно до вимог (файл «Як правильно оформити список літератури»).

9. Здійснити пошук за заданою тематикою у пошукових системах Yandex або Google, увівши запит «комп'ютерні технології у медицині».

10. Визначити і записати загальну кількість джерел у результаті пошуку.

11. Ознайомитися ізю синтаксисом пошукових запитів (файл «Синтаксис запитів Yandex, Google»).

12. Здійснити пошук словосполучення «комп'ютерні технології у медицині», використовуючи запити (наприклад для Yandex: «комп'ютерні технології у медицині»; «комп'ютерні технології у + медицині»; «комп'ютерні \* у медицині»; «комп'ютерні AND технології у медицині»).

13. Визначити загальну кількість джерел після кожного уведеного варіанту запиту.

14. Відповісти на поставлені запитання.

У результаті виконання такого типу завдань майбутні лікарі запам'ятовують прийоми пошукових дій для безпомилкового виконання їх за зразком і знайомляться з основними способами пошуку інформації, вчать складати бібліографічні списки за визначеними правилами, оцінювати інформацію за критеріями достовірності, повноти й актуальності.

На наступному кроці завдання складаємо з урахуванням уже сформованих умінь шляхом згортання деяких пояснень. Виконання завдань студенти здійснюють самостійно, викладач виконує функції контролю та корекцію дій.

Завдання 2. «Використовуючи будь-які пошукові системи інтернету, знайти три сайти, що мають призначення: перший – для студентів-медиків, другий – для практикуючих лікарів, третій – для пацієнтів, і містять статті з визначеної проблематики, що запропонована викладачем». Наприклад, «Інсульт, реабілітація після інсульту».

Алгоритм дії:

1. самостійно скласти запит для пошуку інформації, що відповідає тематиці, використовуючи мову запитів;

2. здійснити пошук відповідних сайтів, визначити характерні відомості: (назва сайту, адреса (URL), дата створення сайту, які мови підтримує сайт; публікатор: приватна особа, група осіб, науково-дослідний інститут та ін.);

3. вигляд інформації, представленої на сайті (повнотекстові статті або реферати, наявність графіки, таблиць, мультимедіа);

4. структура і навігаційні функції, інтерактивність (гіперпосилання на вітчизняні та іншомовні сайти, спливаючі меню, діалогічність), призначення інформації (пацієнтам, лікарям та ін.);

5. оцінити відвідуваність сайту (лічильник відвідувань), оновлюваність матеріалів сайту (коли востаннє вносили зміни), надійність.

Виконання такого типу завдань формує в майбутніх лікарів уміння критично мислити





й визначати надійність сайту, що є запорукою отримання достовірної, перевіреної інформації, яку можна використовувати для задоволення своїх інформаційних потреб.

Основні труднощі, з якими стикаються студенти під час відбору інформації, – це її кількість, неоднорідність, непослідовність. Тому необхідно цілеспрямовано навчити майбутніх лікарів відбирати, структурувати, класифікувати, порівнювати, узагальнювати інформацію. На початковому етапі формування вмінь аналітико-синтетичної обробки інформації пропонуємо студентам алгоритмічні завдання для визначення відповідності інформації конкретній тематиці. На основі сформованих інформаційно-пошукових умінь студенти, використовуючи відомі алгоритми, проводять пошук визначених інформаційних джерел. Ознайомлення і відбір інформації проводять, дотримуючись певної послідовності дій:

1) прочитати назву інформаційного джерела, звернути увагу на наявність прізвища автора, рік видання, джерело документа;

2) ознайомитися з анотацією, якщо така є, для визначення спрямованості цього документа та його призначення;

3) у випадку відсутності анотації прочитати кілька абзаців, оцінити матеріал за приналежністю до визначеної тематики, переглянути наявні ілюстрації, прочитати висновок;

4) якщо інформація відповідає умовам пошуку, правильно скласти її повну бібліографію.

Для глибшого вивчення інформаційного джерела пропонуємо студентам завдання на аналіз, синтез, структурування, визначення основних об'єктів (явищ, подій, позицій та ін.). Наприклад, завдання 3: «Ознайомтеся зі запропонованим текстом. Складіть короткий конспект, виконуючи дії.

– прочитайте текст, визначте мету його написання;

– розділіть текст на смислові частини, складіть план;

– знайдіть основну думку, ключові слова, визначення в кожній частині;

– визначте основні об'єкти, явища, розглянуті в тексті;

– знайдіть основні властивості й ознаки об'єктів, явищ;

– визначте цінність інформації, її повноту й достовірність».

Для порівняння двох інформаційних джерел пропонуємо студентам алгоритмічні дії:

– визначити цілі створення представлених інформаційних джерел, чим вони відрізняються;

– визначити, для кого призначена інформація;

– визначити джерело, що містить достовірнішу інформацію;

– визначити невідповідності, які викликають сумніви в об'єктивності й достовірності інформації;

– визначити джерело, інформація якого змістовніша;

– визначити джерело з найактуальнішою інформацією;

– визначити джерело з найповнішою інформацією;

– визначити, для яких цілей можна використовувати ці інформаційні джерела.

Знання, сформовані за алгоритмом, і вміння застосовувати ці алгоритми у подальшому є найважливішою умовою для здійснення творчої діяльності під час розв'язання завдань у нестандартних ситуаціях. Тому наступним кроком є самостійна розробка студентами алгоритму, а правильність вирішення завдань студенти повинні підтвердити практичними діями, індивідуальною самостійною роботою, оскільки вміння виконувати інформаційно-аналітичну діяльність життєво необхідні для майбутнього лікаря. Адже отримані знання і навички визначають успішність подальшого навчання майбутніх лікарів у вищому навчальному закладі, сприяють формуванню майбутніх висококваліфікованих фахівців-лікарів, які будуть активними, мобільними, вмітимуть планувати, організувати діяльність й адекватно оцінювати її результати. Самостійна розробка алгоритму передбачає самоконтроль і самоаналіз. У процесі самоконтролю майбутні лікарі вчаться визначати свої помилки, аналізувати причини їх виникнення, виправляти і попереджати їх у подальшій інформаційно-аналітичній діяльності.

Таким чином, формуються вміння усвідомлено будувати алгоритми своїх дій, що використовуються на заключному етапі формування інформаційно-аналітичних умінь, завданнями якого є актуалізація, коригування та закріплення набутих знань, умінь і навичок інформаційно-аналітичної діяльності, здатність представляти роботу, доводити свою точку зору. Для цього доцільно використовувати завдання з творчим, проблемним характером, які дають змогу майбутнім лікарям оволодіти культурою наукового мислення, методикою складання бібліографії, анотації, реферату, конспекту, що спонукає до перетворення знань та отримання нової інформації. Це можуть бути самостійне написання рефератів, доповідей, наукових статей для виступу на студентській конференції, участь у круглих столах, виконання творчих проектів та ін.



Так, наприклад, визначаємо завдання творчого проекту:

1. Майбутні лікарі самостійно знаходять проблему для дослідження, визначають назву. Важливим є той факт, що студентам не пропонуємо готову тему, оскільки необхідно зацікавити їх для подальшого детального вивчення проблеми.

2. Визначити актуальність, мету, завдання досліджуваної проблеми.

3. Здійснити пошук інформаційних джерел, використовуючи освітнє середовище вищого навчального закладу, ресурси Інтернет, скласти бібліографію.

4. Ретельно, ґрунтовно вивчити отриману інформацію, структурувати її, зіставити, порівняти факти, сформулювати висновки, аргументувати їх.

5. Оформити результати дослідження.

Таким чином, мета, з якою ми складаємо завдання на основі чіткого алгоритму для формування інформаційно-аналітичної компетентності, – це забезпечення цілісності засвоєння майбутніми лікарями операційного виконання відповідних дій. Алгоритм виконання завдань будується таким чином, що до його складу входять тільки ті дії, які формують визначенні вміння та навички або містять уже сформовані. Алгоритм постає засобом спеціального засвоєння послідовних дій і в типовій ситуації розв'язання завдань за певним алгоритмом супроводжується поступовим згортанням дії за рахунок автоматизації окремих етапів. При розробці складніших завдань вилучаємо пояснення, але алгоритмічний характер зберігається і передбачає повне послідовне виконання дій. Здатність студентів виконувати завдання у такому вигляді свідчить про успішне формуванні зазначеного вміння.

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

Отже, правильно засвоєні й автоматизовані дії, забезпечені на основі алгоритмічних, дають змогу сформулювати у майбутніх лікарів відповідні вміння та здатність успішно розв'язувати нестандартні завдання.

Серед перспективних напрямів подальшого дослідження на увагу заслуговує визначення форм, методів і засобів формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Андрухив Л. Формирование у будущих экономистов умения работать с информацией : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Андрухив ; Астрахан. гос. ун-т. – Ставрополь, 2008. – 179 с.

2. Калмыкова З. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.

3. Карпенко Є. Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Є. Карпенко ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2014. – 20 с.

4. Кошова О. Особливості формування інформаційно-аналітичних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ в контексті підвищення їх конкурентоспроможності / О. Кошова // Наук. вісн. Нац. ун-ту біоресурс. і природокорист. України. – Серія : Педагогіка. Психологія. Філософія. – К., 2012. – Вип. 175. – Ч. 2. – С. 198–208.

5. Лернер И. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории / И. Лернер. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с.

6. Лобач Н. Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів у освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу / Н. Лобач // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Вип. 141. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Ч. 1. – С. 124–128.

7. Седова И. Формирование основ информационно-аналитической культуры бакалавров экономики в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. Седова ; Рос. гос. соц. ун-т. – М., 2012. – 195 с.

8. Трофименко А. Развитие информационно-аналитической компетенции студентов в ВУЗе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. Трофименко ; Южно-Уральский гос. ун-т. – Челябинск, 2012. – 24 с.



УДК 378.12:327(4)

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ПАРАДИГМИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Мельник Н.І., к. пед. н.,  
доцент кафедри дошкільної освіти  
Педагогічний інститут  
Київського університету імені Бориса Грінченка

У статті представлено аналіз особливостей професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів із метою формування у них професійної компетентності. Автором представлено ґрунтовний аналіз сучасних підходів вітчизняних учених та дослідників до визначення феномену «професійна компетентність» та «професійна компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів». Проаналізовано структури професійної компетентності вихователя, запропоновані українськими науковцями, представлено їхнє бачення та підходи до проблеми визначення компонентів досліджуваного педагогічного явища.

**Ключові слова:** професійна компетентність, вихователі дошкільних навчальних закладів, професійна підготовка, структура професійної компетентності вихователів.

В статье представлен анализ особенностей профессиональной подготовки воспитателей дошкольных учебных заведений с целью формирования у них профессиональной компетентности. Автором представлен подробный анализ современных подходов отечественных ученых и исследователей к определению феномена «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетентность воспитателей дошкольных учебных заведений». Проанализированы структуры профессиональной компетентности воспитателя, предложенные украинскими учеными, представлено их видение и подходы к проблеме определения компонентов исследуемого педагогического явления.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, воспитатели дошкольных учебных заведений, профессиональная подготовка, структура профессиональной компетентности воспитателей.

Melnyk N.I. PROFESSIONAL TRAINING OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS' TEACHERS IN THE CONTEXT OF UKRAINIAN COMPETENCE PARADIGM OF EDUCATION: THE PROBLEM OF PROFESSIONAL COMPETENCE STRUCTURE

The article is devoted to the analysis of preschool teachers of educational institutions professional training in the context of their professional competence formation. The author presents a detailed analysis of modern approaches of domestic scientists and researchers to determine the phenomenon of "professional competence" and "professional competence of teachers of preschool educational institutions". The structure of professional competence of preschool teachers offered by Ukrainian scientists is presented from their point of view on the problem and individual approaches to the determination of educational components of the studied phenomenon.

**Key words:** professional competence, tutors pre-school education, vocational training, structure of professional competence of teachers.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку європейської дошкільної освіти основним завданнями вихователів дошкільних навчальних закладів є формування та розвиток цілісної, активної, відкритої, творчої особистості з ранніх років, особистості, здатної до самореалізації, самоактуалізації, готовність до пізнання навколишнього середовища упродовж життя. Функція дошкільного педагога не обмежується лише передачею теоретичних знань, життєво необхідних для зростаючої особистості практичних вмінь, – він повинен також бути спроможним передати загальноєвропейські та людські цінності. Означене свідчить про те, що перед дошкільними пе-

дагогами постають завдання, які вимагають не тільки наявності сформованого комплексу професійних знань, умінь та навичок, але й насамперед професійної компетентності, яка забезпечує якість дошкільної освіти в цілому. Відтак, професійна підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів спрямована на формування та подальший розвиток їх професійної компетентності та конкурентоспроможного європейського рівня кваліфікації

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У вітчизняній та європейській науці і практиці термін «компетентність» не є новим, але й досі дискусійним залишається як його змістове трактування, так і ін-



терпретація. Розвиток педагогічної науки, яка має випереджувальний щодо практики характер, зумовлюється розширенням наукового тезаурусу [20, с. 115, 118]. Виникнення поняття «компетентність» – це той випадок, коли природа поняття провокує не тільки активний розвиток теорії, але й розвиває інтенсивну наукову дискусію серед дослідників. Вживаність терміну «компетентність» пов'язана безпосередньо з актуалізацією компетентнісного підходу до організації освітнього процесу. Вітчизняні дослідження здебільшого констатують, що до лексики освітніх документів увійшли нові терміни «компетентність» і «компетентність», але єдиного й прийнятого для більшості в науковій та освітянській спільноті трактування не існує [14, с. 102].

Продовжуючи розкривати сутність ключових понять дослідження, зазначимо, що професійна компетентність може вивчатися в контексті окремої професії. Наш науковий інтерес спрямований на дослідження, які розглядають це поняття в дошкільній галузі. У вітчизняній педагогіці проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядалась у роботах Л.В. Артемової, Г.В. Беленької, А.М. Богуш, І.Д. Дичківської, Н.В. Гавриш, Т.І. Поніманської, І.П. Рогальської-Яблонської, Т.М. Степанової та інших. Вчені визначили чинники ефективних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, до яких належать: усвідомлення суспільного та соціального значення феномена «компетентність» та необхідності її формування; врахування ціннісних професійних орієнтацій, потреб і запитів дітей; осмислення, засвоєння змісту предметів, творче використання наявних знань, доведення до досконалості професійних умінь, навичок, операцій у сучасних умовах, розвиток професійних здібностей і високої кваліфікації фахівця, його професійної мобільності, готовності до інноваційної діяльності, творчого зростання.

Провідними науковцями визначено теоретико-методологічні засади підготовки фахівців у сучасних умовах, доведено, що сутністю професійно-педагогічної підготовки є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності [3, с. 20.]

У процесі дослідження проблеми формування професійної компетентності особливо важливим є дослідження змістової структури професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів

із використанням зробленого загальнонаукового аналізу поняття професійної компетентності.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі та визначенні структури професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів як основи для реалізації компетентнісного підходу у вітчизняній вищій педагогічній освіті.

Сформульована мета реалізовуватиметься в процесі аналізу сучасних підходів до визначення структури професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів у наукових працях та дослідженнях українських учених.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Цілком поділяємо думку Н.М. Болубаш про те, що у сучасній педагогічній літературі існує чимало авторських позицій із приводу структури професійної компетентності педагога. Але, перш за все, процес підготовки сучасного фахівця має визначатися стратегічними напрямками розвитку світової освіти. Після підписання Болонської декларації з'явилися нові інструменти й ініціативи, що сприяють реалізації цілей формування загального європейського простору вищої освіти. Функціонують ефективні програми та проекти для вироблення загального розуміння змісту кваліфікацій у термінах компетенцій та формування переліку ключових освітніх компетенцій [5].

Професійна компетентність фахівця складається з кількох основних видів, що визначаються комплексом ключових компетенцій, кількість та характер яких визначаються завданнями, які має вирішувати фахівець у своїй професійній діяльності та які дозволяють бути успішними на конкретній посаді [20, с. 91]. Щодо державних документів, у яких йдеться про структуру професійної компетентності педагога, то, перш за все, необхідно звернутись до Наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів». Відповідно до документу, складовими компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників є професійна, інформаційна, комунікативна та правова компетентності [24]. У тому ж положенні вказано, що у кваліфікаційній характеристиці посади педагогічного, науково-педагогічного працівника відображені його компетентності. Під компетентністю розуміється якість дій працівника, що забезпечують адекватне та ефективне вирішення професійно важливих предметних



завдань, що мають проблемний характер, а також готовність нести відповідальність за свої дії [24].

Розширила та конкретизувала структуру професійної компетентності педагога О.О. Біляківська. До розробленої дослідницею структури належать такі компетентності, як-от: когнітивно-технологічна (спеціальна компетентність із фахового предмета), методична компетентність, комунікативно-ситуативна компетентність, соціальна компетентність, психолого-педагогічна компетентність, прогнозувально-рефлексивна компетентність, аутопсихологічна компетентність, інформаційно-технологічна компетентність, управлінська компетентність, кооперативна компетентність (компетентність у спільній творчості), полікультурна компетентність, валеологічна компетентність загальнокультурна компетентність [4, с. 230–232].

І.А. Зязюн розглядає поняття фахової компетентності вчителя у структурі педагогічної майстерності та визначає такі її складові: професійні знання; педагогічна спрямованість особистості вчителя на систему цінностей, набутих у процесі життєдіяльності людини; здібності до педагогічної діяльності (комунікативні, перцептивні, динамічні, емоційні, креативні, оптимістичне прогнозування); педагогічна техніка, необхідна для виконання професійних функцій (уміння володіти собою, керувати своїм емоційним станом, уміння співпрацювати, володіння технікою мовлення тощо). Компетентність, за твердженням науковця, виступає однією зі складових професійно-педагогічної якості, які формують педагогічну майстерність [8].

Л. Г. Карпова вважає, що структурними компонентами професійної компетентності є три сфери: мотиваційна (мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість), яка забезпечує сформованість загальнокультурної, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності; предметно-практична (операційно-технологічна), що сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, екологічної, інформаційної, управлінської, комунікативної; сферу саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність та аутокомпетентність [11, с. 10–11]. Т.Є. Ісаєва у змісті професійної педагогічної компетентності виокремлює такі складові: адаптаційно-цивілізаційну; соціально-організаційну; предметно-методичну; комунікативну; ціннісно-змістову [9, с. 17]. С.В. Іванова виокремлює у педагога про-

фесійну, особистісну і пізнавальну компетентності [10, с. 107; 8, с. 154].

Важливим аспектом розуміння теоретичного змісту поняття компетентності, на думку академіка В.Г. Кузя, є той, що вона є не засвоєнням певного набору знань, професійних навичок із певної спеціальності, а є поєднанням останніх із розвиненими конкретними здібностями та якостями особистості, конкретними компетенціями, котрі загалом сприятимуть ефективності професійної діяльності фахівця соціальної сфери [13, с. с. 282–283].

За трьома сферами визначають структуру професійної компетентності В.В. Крижко та Є.М. Павлютенков. Дослідники підкреслюють, що кожна з них має певні рівні професійної майстерності: на першому рівні формується операційно-технологічна компетентність (знання, уміння і навички педагога, професійно важливі якості); на другому – мотиваційна (духовний світ особистості – потреби, професійні орієнтації та мотиви діяльності); третій рівень характеризується формуванням рефлексивної компетентності, яка відтворює уявлення педагога про себе, власні якості й результати діяльності, самооцінка і формує навички самоаналізу власної діяльності [23, с. 15].

На думку Н.В. Кузьміної, професійна компетентність складається з п'яти елементів чи видів компетентності: спеціальна і професійна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність (оволодіння способами формування знань, умінь в учнів); соціально-психологічна компетентність (формується навички побудови процесу спілкування, яке відбувається в процесі професійної діяльності); диференційно-психологічна (характеризується сформованістю мотивів, здібностей, напрямів учнів); аутопсихологічна компетентність (формується здатність до об'єктивної оцінки власної діяльності та особистості [15, с. 90]. Тобто, вчена виокремлює психологічну складову в структурі професійно-педагогічної компетентності.

Натомість, А.К. Маркова структуру професійної компетентності педагога вбачає у рівноцінному поєднанні психологічних та діяльнісних якостей особистості та виділяє: професійні психологічні й педагогічні знання; професійні педагогічні вміння; професійні педагогічні позиції, установки вчителя, які вимагаються від нього в процесі здійснення посадових функцій; особистісні якості, які забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та уміннями [19]. Дослідниця переконує, що сформованість вищезазначених різновидів компетентності означає зрілість людини в професійній ді-



яльності, професійному спілкуванні, становленні особистості професіонала, його індивідуальності [19, с. 34].

Професійну компетентність педагога як єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності розглядають І.Ф. Ісаєв, А.І. Міщенко, В.О. Сластьонін, Е.М. Шиянов [26]. Структура педагогічної компетентності, за В.О. Сластьоніним, презентована через призму педагогічних умінь, які розподілені вченим на чотири основні групи, а саме:

- умінь «переводити» зміст процесу виховання у конкретні педагогічні завдання (здатність педагога вивчати особистість і колектив із метою визначення рівня їх підготовленості до освоєння нових знань; виокремлення комплексу освітніх, виховних та розвивальних завдань);

- умінь будувати логічну завершену педагогічну систему (комплексно планувати освітньо-виховні завдання, відбирати форми методи, засоби організації освітнього процесу);

- умінь виділяти та встановлювати взаємозв'язки між компонентами та факторами виховання, привести їх у дію, яка забезпечуватиме активізацію спільної з вихованцем (учнем) діяльності;

- умінь оцінювати результати педагогічної діяльності (самоаналіз та аналіз освітнього процесу та результатів діяльності педагога) [26, с. 30–43].

Важливим для дослідження є розуміння «професійної компетентності педагога» за визначенням Г.В. Беленької: за твердженням дослідниці, це поняття є більш складним, ніж поняття «професійна компетентність» [3, с. 20–21]. Г.В. Беленька розглядає компетентність фахівців дошкільних навчальних закладів як категорію, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність означеній компетенції; компетентність є сукупною характеристикою людини щодо відповідності її діяльності визначеним нормам [3, с. 15; с. 22]. Цілком погоджуємось із твердженням дослідниці, що в сучасних умовах розвитку соціуму окреслення професійних вимог та обов'язків до вихователя повинно відбуватися з прагматичного підходу, тобто через призму професійної компетентності педагога-дошкільника, яка передбачає не лише когнітивний компонент, але й культуру професійного мислення, свідомості й самосвідомості [3, с. 22].

У структурованому вигляді професійна компетентність педагога може бути зображена як триступінчата піраміда, фундамент якої складають професійні знання, на їхній

основі формуються уміння та навички, а індивідуалізація та інтерпретація їх особистістю стає базисом професійної діяльності [2, с. 26]. У структурі професійної компетентності фахівців дошкільних навчальних закладів Г.В. Беленька виокремила:

- професійні знання, на основі яких формуються уміння та навички;

- індивідуалізація та інтерпретація знань стає базисом розвитку професійних здібностей особистості;

- формування світогляду, яке є умовою становлення професійної компетентності [3, с. 36].

Р.С. Аронова пропонує своє трактування та розуміння структури професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільного виховання, до якої відносить спеціальну (предметну) компетентність у галузі дошкільного виховання та методичну [1, с. 76–77]. А формування професійної компетентності, за Р.С. Ароновою, – цілісний процес, який передбачає такі етапи:

1-й	інформаційно-теоретичний (формування професійної орієнтації та мотивації, формування професійного образу майбутнього фахівця, основ його особистісної готовності у складі професійної компетентності), науково-методичний (розвиток когнітивної сфери, оволодіння психолого-педагогічними знаннями й методологією наукової діяльності, методикою виховання і вміннями навчати, передавати, пояснювати спеціальні знання, оволодіння базовим рівнем професійної компетентності, професійні знання, вміння, навички, прийоми самоосвіти в процесі вивчення як психолого-педагогічних, так і спеціальних дисциплін)
2-й	процесуально-діяльнісний (на цьому етапі відрізняється від двох перших тим, що тут студенти відпрацьовують свою професійну компетентність у процесі практичної діяльності, творчо застосовують різні виховні технології, виявляють оригінальність, застосовують нестандартні прийоми вирішення навчально-виховних завдань)
3-й	аналітико-корекційний (аналіз і корекція професійної компетентності студентів у навчально-пізнавальній та практичній діяльності, корекція індивідуального стилю професійної діяльності через співвідношення об'єктивних вимог до професійної діяльності з особистісним розвитком фахівця)
4-й	творчий (виявлення й демонстрація рівня професійної компетентності та особистісної готовності майбутніх фахівців дошкільного виховання у практичній діяльності)
	самостійний (цілеспрямована самоосвітня робота майбутніх фахівців дошкільної освіти та самовиховання особистості) [1, с. 79].



Н.В. Гавриш та О.Г. Суценко запропоновано модель професійно компетентного фахівця з дошкільної освіти, яка була представлена у вигляді інтегративної єдності суб'єктної та професійної компетентності фахівця. Передбачено, що перша забезпечується розвитком базових особистісних і професійно значущих якостей, а друга складається з окремих компетентностей – науково-дослідницької, технологічної, комунікативної, управлінської, що зумовлені теоретичною фаховою підготовкою [21].

Л.М. Кідіною подано таке науково обґрунтоване поняття «професійна компетентність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів»: «<...>інтегральна професійно-особистісна характеристика педагога, що включає теоретичну та практичну готовність і спроможність реалізуватися в сфері дошкільної освіти, а також суб'єктні властивості особистості, які забезпечують ефективність освітньо-виховної діяльності з дітьми раннього та дошкільного віку» [12, с. 19]. У структурі професійної компетентності вихователя дослідниця виокремлює три основних компоненти (мотиваційний, професійно-діяльнісний, особистісно-професійний), розширюючи розроблену структуру змістовими блоками, що характеризують компоненти означеної компетентності (світоглядний і професійного самовизначення; освітньо-виховний блок, конструктивно-організаційний, гностично-дослідницький, діагностика-корекційний, консультативно-координаційний, забезпечення охорони життя, здоров'я та психічного благополуччя дітей; інтелектуальний, морально-педагогічний, діяльнісно-вольовий, емоційний, саморегуляція й самовдосконалення); змісту, який охоплює конкретні компетенції кожного блоку професійної компетентності [12, с. 19–20].

Аналіз наукових підходів до структури професійної компетентності дав Н.В. Маковецькій змогу виокремити мотиваційний, особистісний, змістовий та професійно-діяльнісний компоненти професійної компетентності фахівців дошкільних навчальних закладів у сфері освітньо-оздоровлювальної діяльності [18, с. 1].

Х.А. Шарапенкова у контексті акмеологічного підходу сутність професійної компетентності обґрунтовує як результат загальної і професійної освіти, де рівень підготовленості майбутнього спеціаліста дозволяє прогнозувати, планувати, проєктувати професійне самовизначення і самозбагачення, допомагає знаходити шляхи вдосконалення в особистому житті і професійній діяльності, прагнути до більш високих щаблів професіоналізму [28, с. 17]. Про-

фесійна компетентність як багатоаспектне утворення, на переконання Х.А. Шарапенкової, забезпечується синтезом тісно взаємопов'язаних структурних компонентів: особистісного, змістово-процесуального, рефлексивно-оцінювального, креативного, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну педагогічну діяльність і професійне акмеологічне зростання майбутнього педагога [28, с. 17].

Професійну компетентність педагога О.І. Чекан розглядає як здобуту, узагальнену, відрефлексовану педагогом, у процесі професійної діяльності, система соціально-значущих, особистісно-значущих і предметних фахових компетенцій [27, с. 19–20].

Під професійною компетентністю майбутнього фахівця з дошкільної освіти М.І. Ярославцева розуміє якісну характеристику спеціаліста, що вміє користуватися своїми знаннями, уміннями і навичками та може діяти конструктивно в змінних соціальних умовах, тобто володіє оперативним та мобільним знанням [29].

Педагогічні здібності формують діяльнісну компоненту професійної компетентності. Зауважимо, що як педагогічні важливі якості, так і педагогічні здібності є платформою педагогічної майстерності, яку ми диференціюємо від професійної компетентності. Поділяючи позицію щодо формулювань поняття «професійної педагогічної майстерності», запропонованих у наукових працях провідних дослідників: Н.В. Кузьміної (вищий рівень розвитку педагогічної діяльності [14, с. 20]); А.А. Реан (вищий рівень професіоналізму, обумовлений рівнем компетентності (педагогічної, соціально-психологічної та ін.) [25, с. 233]), С.А. Джурилова (стадія суперпрофесіоналізму, вершина професійних досягнень компетентності [7, с. 30]); А.І. Кузьмінського (досконале творче виконання учителем-вихователем професійних функцій на рівні мистецтва [16, с. 403]), вважаємо, що професійна майстерність щодо професійної компетентності ієрархічно є поняттям ширшим, оскільки є вищим рівнем або ступенем професіоналізму, що зумовлюється рівнем компетентності.

Погоджуючись з підсумком М.І. Олійник, вважаємо, що професійну компетентність фахівця дошкільної освіти в українському освітньому вимірі варто розглядати як інтегральну характеристику, яка визначає здатність розв'язувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях навчально-виховного процесу з використанням знань професійного і життєвого досвіду, цінностей і нахилів [22, с. 75]. Що ж до запропонованої



авторкою структури загалом, то взявши її за основу, пропонуємо свою інтерпретацію структури професійної компетентності фахівця дошкільної освіти (у вітчизняному контексті), конкретизуючи та розширюючи тлумачення кожного з компонентів і з урахуванням диференціації понять «компетентність» і «компетенція», де компетенція виступає компонентною компетентності.

Тож базові компетенції можна розширити такими компонентами, як-от:

1. фахова компетентність – ґрунтується на здатності педагога здобувати знання професійного спрямування, опанувати професійні вміння з обраної спеціальності, виконувати функції будь-якої посадової особи в межах професійної діяльності (мотивація до якісного оволодіння професією, до професіоналізму; проектувальні вміння – здатність до розробки певного маршруту та перспективи професійної діяльності; організаційні вміння – вміння організовувати якісне здійснення діяльності; конструктивні – вміння прагматично підходити до здійснення професійних функцій; дослідницькі – вміння організовувати та здійснювати якісне дослідження процесів, об'єктів, явищ професійної діяльності; контрольно-аналітичні – вміння здійснювати контроль за реалізацією завдань професійної діяльності, конструктивно та об'єктивно оцінювати її результати; рефлексивні – вміння на основі вивчення теорії і практики професійної діяльності, передового досвіду у галузі формувати та відтворювати власний стиль професійної діяльності тощо);

2. соціальна компетентність – передбачає здатність дошкільного педагога до соціальної взаємодії в межах як локальних громад і професійних об'єднань, так і на регіональному, загальнодержавному та міжнародному рівні; здатність працювати в команді, співпрацювати на основі «здорової конкуренції» та емпатійності щодо колег;

3. загальнокультурна компетентність – здатність дотримуватися загальнокультурних норм поведінки, виявляти творчу ініціативу щодо розвитку культури соціуму, розширювати межі свого культурного розвитку, розширювати сприйняття «культури світу», формувати транскультурне світобачення (яке виходить за межі однієї культури і передбачає перехресне гармонійне поєднання різних культур);

4. зберігаюча здоров'я компетентність – готовність до здорового способу життя, збереження власного здоров'я та здоров'я оточуючих людей, зокрема людей у професійному оточенні та за його межами, сформованість валеологічних навичок та спосо-

бів відношення до оточуючого, дбайливого ставлення до природних ресурсів тощо;

5. громадянська компетентність – здатність відстоювати свою життєву позицію, орієнтуватися в проблемах суспільно-політичного життя в Україні, захищати власні та інших осіб права та свободи, виконувати громадянські обов'язки, активно діяти у громадському житті;

6. інформативна компетентність – уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології для виконання професійних обов'язків (обізнаність із функціями сучасних гаджетів, їх програмового забезпечення, особливостей та можливостей використання в певній професійній ситуації) із застосуванням комп'ютерної техніки (вміння працювати з програмним забезпеченням комп'ютера – Microsoft Office, відео- та музичні плеєри, програми обробки зображень, аудіо-, відео-, фото-файлів і т.д., а також ознайомленість та оволодіння організації дистанційного освітнього процесу, взаємодії з колегами тощо).

До загальнофахових когнітивних компетенцій належать:

– базові (здатність до спостереження, структурування, систематизації, класифікації інформаційного матеріалу, встановлення аналогій зіставлення та протиставлення фактів і явищ, використання прийомів мислення: індукції, дедукції, абстрагування, конкретизації, аналізу, синтезу);

– методологічні (спроможність визначення об'єкта та виокремлення предмета вивчення інформаційного матеріалу, виявлення загальних закономірностей, причин і наслідків, установлення якісного та кількісного аспекту явища; висунення та усунення протиріч, характеристика конкретного на тлі загального, об'єктивно-реалістичний погляд на дійсність, розгляд явища з урахуванням умов його існування, визначення суттєвого тощо);

– мотиваційні (сформованість позитивного емоційного ставлення до процесу учіння і пізнання, усвідомлення мети навчання, бажання підвищення власного професійного та освітнього рівнів, прояв інтересу до навчання).

До загальнофахових функціональних компетенцій належать:

– проектувальна (здатність до розроблення моделі освітнього процесу; розробка критеріїв та параметрів оцінювання освітніх результатів вихованців як суб'єктів освітнього процесу; визначення змісту освітньої діяльності за різними галузями знань; проектування структурно-логічної схеми формування окремого спектру компетенцій у вихованця, розроблення дидак-





тичних завдань та задач; розробка тестів; формування дидактичної системи; самостійне визначення цілей і задач особистої діяльності);

– організаційна (спроможність до забезпечення сприятливого психологічного мікроклімату як у педагогічному колективі і поза його межами, так і в колективі вихованців; організації особистої діяльності як складника колективної; забезпечення фахової дієздатності педагогічного колективу та осіб, які навчаються; організації дій щодо забезпечення захисту усіх учасників освітнього процесу для попередження або зменшення вірогідного рівня пошкодження; організація умов ефективної та безпечної діяльності вихованців; контролю за дотриманням вимог безпечної поведінки усіх учасників освітнього процесу);

– управлінська (готовність до планування та організації спільного з вихованцями освітнього процесу: цілепокладання – формулювання мети, складання плану, добір відповідних способів, засобів, методів її досягнення; цілеорієнтована реалізації відповідних дій, здійснення самоконтролю, самокорегування як зі свого боку, так і з боку вихованців; мотивування й активізація пізнавального інтересу вихованців, а саме прагнення до здобуття, накопичення та систематизації знань; визначення та реалізації невикористаних резервів; формулювання висновків щодо власного оволодіння компетенціями та рівнем власної компетентності);

– дослідницька (здатність до творчого пошуку, до творчого навчання вихованців та осіб, що навчаються шляхом опрацювання і впровадження в практику більш досконалих методів і прийомів, засобів та форм навчання і виховання; наукового аналізу, систематизування та узагальнення свого педагогічного досвіду; спроможність здійснення дослідницької діяльності на шляху подальшого удосконалення освітнього процесу; готовність до сміливого експерименту, педагогічного ризику, активного пошуку й відстоювання своєї професійної позиції та педагогічної істини);

– мобільна (володіння сенситивністю до інноваційних змін в освіті, здатності до внутрішньої мобілізації власних ресурсів для адаптації в освітньому середовищі, що постійно змінюється, нарощування власного ресурсу для розв'язання нових завдань, а також до зміни навколишнього середовища, оволодіння новими педагогічними технологіями).

До загальнофахових особистісних компетенцій належать:

– професійно-педагогічна (готовність до застосування у педагогічній практиці спе-

ціальних наукових, психолого-педагогічних знань, особистісного досвіду, передового перспективного досвіду колег та інноваційних технологій тощо);

– загальнокультурна і гуманітарна (здатність використовувати знання світової культури, гуманістичних особистісних якостей, сформованість відчуття відповідальності за результати власної діяльності прагнення до самовдосконалення, духовного розвитку та розширення рамок пізнання);

– творча (сформованість креативного, нестандартного мислення, володіння інноваційною стратегією і тактикою, здатності до гнучкої адаптації щодо змісту та умов професійної діяльності, мотивації до професійного самовдосконалення);

– комунікативна (володіння мовою, мовленнєвими засобами, знання та вільне володіння іноземною мовою, засобами зв'язку та основами комп'ютерної грамотності, вміння встановлювати контакти та двосторонні зв'язки з учасниками освітнього процесу, а також складання та ведення ділової професійної документації тощо);

– самовдосконалення (готовність до професійного зростання та навчання впродовж життя, ініціативність гнучкість поведінки, наявність педагогічного оптимізму та позитивного ставлення до здійснення професійної діяльності).

Серед спеціально фахових компетенцій, в основі яких – педагогічний складник, виокремлюємо:

– когнітивні – предметна (готовність до створення навчальних, тренінгових, контролюючих програм, зокрема і комп'ютерних; авторська участь у розробці навчальної літератури, навчально-методичних посібників; пошуку і розробки нових гуманістичних педагогічних методів й освітніх технологій підвищеної ефективності; планування, організація та виконання наукових досліджень з актуальних проблем дошкільної освіти і конкретних практичних розробок для удосконалення якості дошкільної освіти та ефективності і результативності загальних освітніх показників вихованців);

– функціональні – специфічні для фахівців дошкільної освіти (здатність до розробки цілісного гармонійного, природо відповідного освітнього в умовах дошкільного навчального закладу та поза його межами, здатність та організації якісного, ефективного, систематичного освітнього процесу в цілому та навчальних занять зокрема; здатність до розробки занять відповідно до вимог програми з дошкільної освіти та виховання та відповідно до змістових ліній Базового компоненту дошкільної освіти; глибоке знання та гнучкість в орієнтації



методологічного та методичного забезпечення освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах та поза їх межами; застосування інформаційно-комунікаційних технологій – відео-, аудіо-, комп'ютерної та телекомунікаційної техніки; проведення відкритих освітньо-виховних заходів, ігор тощо; здійснення консультаційної, супровідної та менторської (наставництва у формування лідерського потенціалу в особистості [30] роботи з вихованцями та іншими учасниками освітнього процесу; підготовка наукових, навчально-методичних, передового педагогічного досвіду та інших видів оформлення результатів систематизації професійної діяльності; виконання виховних функцій у процесі групової та індивідуальної освітньої роботи з вихованцями як у межах професійних обов'язків, так і поза ними);

– особистісні специфічні компетенції для фахівців дошкільної галузі (готовність та прагнення до неперервного особистісного та професійного розвитку, постійне підвищення педагогічної компетентності та кваліфікації, осолодіння різнобічними професійно необхідними практичними навичками серед яких дослідницькі та творчі уміння).

Погоджуючись із твердженням провідних вітчизняних дослідників щодо динамічності явища професійної компетентності фахівця дошкільної освіти у вітчизняному освітньому вимірі, вважаємо, що удосконалена нами модель не є остаточною та довершеною, а тому може і надалі модернізуватись, видозмінюватись, ускладнюватись, розширюватись та уточнюватись.

**Висновки з проведеного дослідження.** Як засвідчив здійснений узагальнюючий аналіз вітчизняних досліджень із питань професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів питання, формування професійної педагогічної компетентності як засіб реалізації компетентнісного підходу є досить багатовекторним та поліаспектним, потребує постійного моніторингу та перегляду концепції відповідно до заданих соціально-економічних та політичних умов країни. Відтак, перспективним для дослідження залишається пошук механізмів оптимального узгодження між вимогами суспільства, що розвивається, до вихователя та вітчизняної системою професійної педагогічної освіти в цілому.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аронова Р.С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у педагогічних коледжах / Р.С. Аронова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загально-

освітній школах. – 2014. – Вип. 37. – С. 74–82. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2014\\_37\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_37_11).

2. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: [монографія] / Г.В. Беленька. – К.: Світлич, 2006. – 304 с.

3. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : [моногр.] / Г.В. Беленька. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 332 с.

4. Біляковська О.О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності / О.О. Біляковська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – С. 229–234 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nvmdpu/2011\\_7/7/37.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdpu/2011_7/7/37.pdf).

5. Болюбаш Н.М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н.М. Болюбаш // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Вип. 99. – Т. 112. Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. П. Могили, 2009. – С. 88–95.

6. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах. – Вып. 8. – СО РАО, ИПК. Новокузнецк, 2005– С. 26–44.

7. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І.А. Зязюн [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf).

8. Исаева И.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (Сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса) / И.Е. Исаева. – Ростов-н/Д : Росл. гос. ун-т путей сообщения, 2003. – 312 с.

9. Иванова С.В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С.В. Иванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 42. – С. 106–110.

10. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Карпова ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2004. – 27 с.

11. Кідіна Л.М. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики {Текст} : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.М. Кідіна ; Респ. вищ. навч. закл. «Крим. гуманіт. ун-т» (м. Ялта). – Ялта, 2012. – 20 с.

12. Кузь В.Г. Вища школа і система компетенцій педагога / В.Г. Кузь // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 282–288.

13. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. // Вопросы психологии. – 1984.– № 1. – С.20–26.

14. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 105 с.



15. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: підручник. – 2-ге вид. Перероб. і доп. – К.: Знання – Пресс, 2004. – 445 с.
16. Литвинова Н.В. Поняття «компетенція» і «компетентність» у працях сучасних педагогів / Н.В. Литвинова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://gnpu.-edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik\\_19/V19\\_102\\_106.pdf](http://gnpu.-edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_19/V19_102_106.pdf).
17. Маковецька Н.В. Підвищення професійної компетентності як умова професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.nbuu.gov.ua/old\\_jrn/Soc.../Makov.pdf](http://www.nbuu.gov.ua/old_jrn/Soc.../Makov.pdf).
18. Маркова А.К. Психологія професіоналізму / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
19. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / авт. кол. : Є.М. Хриков, О.В. Адаменко, В.С. Курило та ін. ; за заг. ред. В.С. Курило, Є.М. Хрикова ; ДЗ «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 248 с.
20. Науково-методичне забезпечення й упровадження Болонських ініціатив у процес підготовки професійно компетентних фахівців на психолого-педагогічному факультеті: Науково-методичний посібник [Божко Г.І, Гавриш Н., Глоба О., Кратінов М., Сущенко О. та ін.]; за заг. ред. Г.І. Божко. – Луганськ: Альма-Матер, 2005. – 266 с.
21. Олійник М.І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М.І. Олійник ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2016. – 475 с.
22. Павлютенков Е.М., Крыжко В.В. Рабочая книга руководителя школы. Ч. 3: Методическая работа в школе: организация и управление. – Запорожье, 1994. – 105 с.
23. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : Наказ МОН № 665 від 01.06.13 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/37302>.
24. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социально педагогическая психология. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 416 с. (серия «Мастера психологии»).
25. Слостенін В.А., Ісаєв І.Ф., Мищенко А.І., Шиянов Е.Н. Педагогіка. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
26. Чекан О.І. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій {Текст} : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / О.І. Чекан ; Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського». – Одеса, 2014. – 21 с.
27. Шапаренко Х.А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Х.А. Шапаренко ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2008. – 20 с.
28. Ярославцева М. Структурні компоненти професійної самореалізації майбутнього фахівця з дошкільної освіти / М. Ярославцева // Людинознавчі студії. – Вип. 29. – С. 229–239 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [ddpu.drohobych.net/pedagogics/.../29.../26.pdf](http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/.../29.../26.pdf).
29. Dawson, P. «Beyond a Definition: Toward a Framework for Designing and Specifying Mentoring Models». – Educational Researcher. 43 (3) : P.137–145.



УДК 378[159.913+796]

## СЕКЦІЙНА РОБОТА ЯК ОДНА З ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ» У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Олійник Н.А., к. пед. н.,  
доцент, завідувач кафедри фізичного виховання  
Вінницький національний аграрний університет

У статті розглянуто питання оптимізації фізичного виховання студентів ВНЗ в контексті організації занять за вибором: видах спорту, рухової активності оздоровчої спрямованості. Відзначені переваги секційної форми: підвищення інтересу з боку студентів; формування спеціальних навчальних програм, відповідної матеріальної бази і висококваліфікованих кадрів.

**Ключові слова:** заняття, секційна, форма, позитивна мотивація, оптимізація, навчальна робота.

В статье рассмотрены вопросы оптимизации физического воспитания студентов вузов в контексте организации занятий по выбору: видах спорта, двигательной активности оздоровительной направленности. Отмечены преимущества секционной формы: повышение интереса со стороны студентов; формирование специальных учебных программ, соответствующей материальной базы и высококвалифицированных кадров.

**Ключевые слова:** занятия, секционная, форма, положительная мотивация, оптимизация, учебная работа.

Oleinik N.A. THE SECTION FORM OF WORK AS ONE OF THE FORM THE ORGANIZATION THE EDUCATIONAL PROCESS IN PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL

The questions of optimization of physical education of students of higher institutions are considered in the context of organization of studies by choice: to the types of sport, motive activity, health orientation. Advantages of sectional form are marked: increase of interest from the side of student; the corresponding material base and highly skilled shots.

**Key words:** lessons, sectional, shape, positive motivation, optimization, training work.

**Постановка проблеми.** Фізичне виховання студентів ВНЗ передбачає успішне вирішення освітніх, оздоровчих, виховних задач із метою забезпечення не лише тимчасового адаптивного ефекту в фізичному розвитку і підготовленості, досягненні високого рівня працездатності, але й закладення передумов доцільного і компетентного використання засобів фізичної культури упродовж усього життя. Це зумовлює необхідність формування в студентів ціннісного ставлення до власного здоров'я, цілісної системи уявлень про ведення здорового способу життя та методику самостійних занять фізичними вправами.

Але останнім часом водночас з інтенсифікацією навчального процесу у вищих навчальних закладах спостерігається тенденція до зниження обсягу рухової активності студентів. Така тенденція негативно позначається на фізичному розвитку, фізичній підготовленості та функціональному стані молоді, що зумовлює особливу соціальну значущість збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді. Для підвищення професійно-прикладної дієвості фізичного виховання доречно широко застосовувати види спорту, засоби і методи, що ефективно сприяють формуванню професійно

важливих для випускників ВНЗ психофізичних якостей і навичок. Визначення того чи іншого виду спорту, яке свідомо здійснює студент, є початком осмисленого вибору форм рухової активності, що відповідають індивідуальним фізичним і психологічним потребам.

Організація навчального процесу зі студентами за секційним принципом із використанням найбільш популярних у молоді видів спорту і рухової активності нині активно використовується і розвивається у вищих навчальних закладах України.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науковцями у працях з педагогіки, психології та фізичної культури висвітлюються такі аспекти секційної роботи: соціально-філософські проблеми молоді щодо розвитку особистості у процесі навчання, виховання і самоосвіти (В. Андрущенко, З. Бондаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Рибалка, О. Савченко, С. Максименко, С. Якименко та ін.); дослідження системи фізичного виховання студентської молоді (Є. Вільчковський, Л. Волков, Н. Довгань, О. Куц, О. Німець, Б. Шиян та ін.); вивчення проблеми формування оздоровчого потенціалу фізичної культури студентів, визначення його концептуальних засад, як



чинника формування особистості (О. Вакулєнко, П. Гусака, Н. Заверико, Н. Зимівець, С. Омельченко, В. Петровича, Л. Сущенко, О. Стойко, Л. Тихомирової та ін.); основні форми організації навчального процесу (А. Бойченко, В. Костюкевич, О. Попрошавєв, Л. Луценко, В. Мунтян, В. Темченко).

**Постановка завдання.** Незважаючи на отримані науковцями результати досліджень, які мають незаперечну теоретичну і практичну цінність, деякі питання вивчення значення секційної роботи як форми організації навчального процесу вимагають систематизації й узагальнення, що визначило завдання статті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Фізичне виховання студентської молоді в Україні тривалий час було обов'язковою дисципліною. Це сприяло забезпеченню соціального замовлення суспільства на всебічно розвинену гармонійну особистість фахівця, який має високий рівень здоров'я, необхідну фізкультурну освіту та фізичну підготовленість, спроможного до фізичного удосконалення, щоб відповідати вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціальностей. Водночас відомо, що студентський вік є найбільш сприятливим для розвитку та підтримки фізичних якостей, зокрема сили та витривалості. Цей вік є періодом найбільшого спортивного злету, виконання спортивних нормативів у багатьох видах спорту. До цього слід додати, що студентський спортивний рух – один із потужних у світі, що доведено престижністю участі збірних команд країн у Всесвітніх універсіадах як окремої ланки спортивного зростання в світовому Олімпійському русі [3, с. 117].

Доволі актуальною є проблема формування фізкультурної компетентності студентської молоді та відсутність критеріїв її оцінювання. Скасування контрольних тестів для студентів необхідно було замінити іншою нормативною базою заради того, щоб здійснити перехід від раніше існуючої Програми. Алогічно, коли на тлі понад результатів у спорті вищих досягнень відбувається зниження рівня підготовленості студентської молоді, погіршення їх здоров'я, занепад фізкультурно-оздоровчої діяльності та «масового спорту» [1; 3; 6; 10 та ін.].

Найважливішим напрямом оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів із фізичного виховання й вищій школі є спортивно-оздоровча діяльність. Секційна форма організації навчання студентів дає можливість реалізації у процесі фізичного виховання принципів особистісно-орієнтованої освіти, зокрема індивідуалізації та диференціації навчального процесу, віль-

ного вибору студентом змісту, методів і засобів навчання відповідно до його мотивів, інтересів і потреб тощо. Студенти мають можливість вільного і свідомого вибору напряму фізкультурно-спортивної підготовки на підставі певного виду спорту або фізкультурно-оздоровчого напряму, що є початком осмисленого вибору форм рухової активності, які відповідають індивідуальним фізичним і духовним потребам.

Для організації секційної роботи необхідні певні умови:

- матеріально-технічне забезпечення (наявність обладнаних спортивних залів відповідним видам спорту);
- наявність у ВНЗ кваліфікованих тренерів/фахівців (кадрове забезпечення).
- бажання студентів займатися запропонованими видами спорту [9, с. 100].

Відповідно до завдань фізичного виховання, фізкультурно-спортивних інтересів сучасної студентської молоді, умов і традицій вищого навчального закладу на кафедрах організовані різні за спеціалізацією секції. Їх кількість, наповнення, розклад занять визначають кафедри фізичного виховання відповідно до вимог наказу МОН України «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента», «Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах», навчальної програми з фізичного виховання та її варіативних компонентів – навчальних програм спортивно-оздоровчих секцій. Так, у Вінницькому національному медичному університеті ім. М. Пирогова, студенти обирають секції на другому тижні занять після тестування фізичного розвитку. Основне і спеціальне відділення визначаються на підставі медичної довідки, наданої студентом на першому занятті та під час вступі до ВНЗ. Вибір студентом фізкультурної спеціалізації не є остаточним і коригується навчально-методичної циклової комісією.

У Вінницькому національному аграрному університеті застосовується система організації занять із фізичного виховання, коли цілий потік студентів розподіляють на заняття у спортивно орієнтованих групах фізичного виховання. Зарахування в групи проводиться за результатами медичного огляду, на підставі анкетування студентів та за бажанням студента займатися обраним видом спорту.

Безперечною перевагою організації фізичного виховання у Вінницькому національному медичному університеті ім. М. Пирогова є наявність груп загально-фізичної підготовки (оздоровча робота) з фізичного виховання з плавання. Далеко



не кожен вищий навчальний заклад України має у своєму розпорядженні басейн, а орендувати басейн для організації занять із плавання для студентів в умовах фінансової кризи досить складно.

Секційна форма фізичного виховання припускає наявність особистої зацікавленості студента і високої мотивації (при збереженні дидактичної складової) [4, с. 33].

Практика організації навчального процесу у Вінницькому національному аграрному університеті показала, що студенти віддають перевагу заняттям у трьох циклах: циклі ігрових видів спорту, циклі силових і циклі фітнесу (таблиця 1).

Така форма організації навчального процесу з фізичного виховання вимагає зміни організації структури кафедри і комплектації штату викладачів кафедри фахівцями з видів спорту відповідно до цілей і завдань, які доводиться вирішувати при такій схемі організації занять із фізичного виховання.

обраного виду спорту (рухової активності), проходить обов'язкове тестування із загальної і спеціальної фізичної підготовки, бере участь у змаганнях різного рівня.

Наприкінці кожного семестру викладач певної спортивно-оздоровчої секції подає на кафедру фізичного виховання відомості про навчальні досягнення кожного студента в обраному виді спорту (руховій активності), на підставі яких приймається рішення про семестровий залік.

Існують певні складнощі у проведенні секційної роботи. По-перше, обираючи різновид фізкультурно-спортивної діяльності, студенти здебільшого не мають чіткої, усвідомленої та обґрунтованої мотивації. Найчастіше вибір випадковий. Підбір засобів фізичного виховання має здійснюватися з урахуванням особливостей навчального процесу на кожному факультеті і специфіки майбутньої професійної діяльності студентів. По-друге: студенти перших курсів включаються до занять у спортивно орієнтованих групах фізичного виховання у секції, де студенти вже займаються певний проміжок часу і найчастіше мають недостатню підготовку в обраному виді спорту. Особливо це позначається при проведенні занять із командних ігрових видів спорту, а також з силових видів спорту.

Головною метою впровадження секційної роботи в навчально-виховного процесу є:

- спонукання інтересу й залучення студентів до фізичної культури і спорту через пропаганду здорового способу життя;
- відвідування спортивно-масових заходів, змагань й участь у них;
- формування стійкого позитивного ставлення до фізичного виховання з метою зміцнення здоров'я;
- самовдосконалення, пов'язане зі здоровим способом життя і майбутньою професійною діяльністю.

Особливу увагу приділяють для підвищення дієвості фізичного виховання у Ви-

Таблиця 1

**Навчальні цикли кафедри фізичного виховання Вінницького національного аграрного університету**

Навчальні цикли	Види спорту (рухової активності)
Ігрові види спорту	Баскетбол, волейбол, міні-футбол, бадмінтон, теніс настільний, хокей на траві
Силові види спорту	Пауерліфтинг, армреслінг, бокс, єдиноборство, греко-римська боротьба, важка атлетика.
Фітнес	Аеробіка, атлетизм (атлетична підготовка в тренажерному залі), спортивна гімнастика

Перед початком практичних занять у секціях кожен студент проходить інструктаж із техніки безпеки і протягом семестру, постійно відвідуючи секцію, оволодіває навчальним матеріалом, який передбачає вивчення теоретичних засад, техніки, тактики

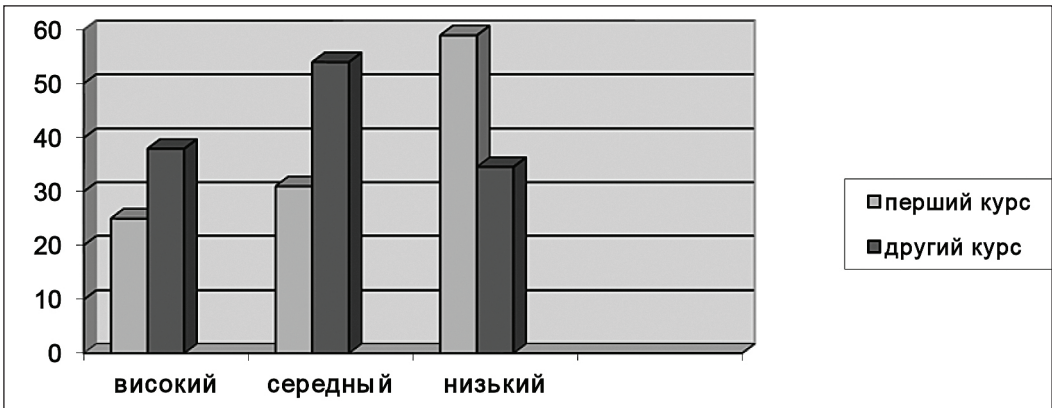


Рис. 1. Характеристика рівнів здоров'я студентів з I по II курс



ницькому національному медичному університеті ім. М. Пирогова, де студенти, в яких протягом 2 років (на I–II курсах) визначають рівень індивідуального здоров'я. Особливість полягала в тому, що форми організації навчальних занять на кожному курсі були різні. На I курсі студенти займаються за загальною програмою в обсязі річного навантаження 40 годин практичних занять на семестр, навчальні заняття були в сітці загальноакадемічного розкладу. На II курсі з 68 годин на семестр 36 було введено на загальний курс з навчальним розкладом і 32 – на секційну роботу за розкладом спортивно-оздоровчих секцій у поза навчальний час. У зв'язку з цим на кафедрі фізичного виховання та ЛФК з урахуванням наявної спортивної бази, залів та інвентарю, була організована робота шести спортивно-оздоровчих секцій: волейбол, баскетбол, футбол, легка атлетика, настільний теніс, бадмінтон, бокс, важка атлетика, секції загально-фізичної підготовки (оздоровча робота). Позитивним у цій формі організації навчального процесу є те, що, по-перше, студент може вибрати одну з запропонованих йому спортивно-оздоровчих секцій і на навчальних заняттях займатися улюбленим видом спортивної діяльності. По-друге, йому дається можливість вибрати, згідно з графіком роботи, день тижня і час відвідування даної спортивно-оздоровчої секції. Крім того, згідно з графіком роботи секції, студент може вибрати й викладача, який буде вести у нього заняття, адже ця інформація вказана в розкладі.

Єдиною проблемою при розподілі навчальних годин 50/50 (50% на загальний курс і 50% на секційну роботу) є те, що студент в даному випадку займається у кількох викладачів. Один веде у нього навчальні заняття у сітці годин (в 1 зміну), а інші викладачі ведуть секції загально-фізичної підготовки (у 2 зміну). Таке роздвоєння негативно позначається на контролі відвідування студентів. З огляду на це, сформовано вимоги для отримання студентами заліку. Перша і основна вимога – це 100% відвідуваність навчальних занять, як загального курсу (за навчальним розкладом), так і секційного курсу (робота секції загально-фізичної підготовки у поза навчальний час). Крім того, відповідно до навчальної програми, студенти в 1 семестрі у **змістовому модулі 1**. «Оволодіння основними засобами розвитку гнучкості, спритності та швидкості» швидкоють три теми: «Розвиток загальної швидкості засобами циклічних видів спорту», «Розвиток спритності засобами гімнастики і спортивних ігор», «Розвиток гнучкості засобами різноманітних

гімнастичних вправ». По закінченню кожної теми вони проходять тематичний контроль, тобто складають тестові нормативи. Отже, друга вимога для отримання студентами заліку – це здача тестових вправ по закінченні кожної навчальної теми. Варто зазначити, що до тестового контролю рекомендуються допускати студентів, які пройшли практичну підготовку і відвідали не менше 50% занять з вивчення теми. Таким чином, за умови 100% відвідуваності навчальних занять та складання тестових нормативів, студент отримує залік за семестр. Оцінює студента викладач, закріплений за групою.

Пропуски навчальних занять студент може відпрацювати у свого викладача за графіком індивідуальних консультацій, а може закрити їх своєю активністю:

- участю у спортивних змаганнях та спортивно-масових заходах, що проводяться в університеті;
- самостійною роботою, яка може включати виконання індивідуального домашнього завдання, теоретичну підготовку, додаткову підготовку до показових виступів;
- складанням і демонстрацією комплексів фізичних вправ для профілактики різних захворювань (для студентів спеціальної медичної групи).

Результати педагогічного експерименту представлені на рис. 1.

Аналізуючи дані, необхідно зазначити, що рівень індивідуального здоров'я студентів щороку покращується.

Таку позитивну тенденцію ми пов'язуємо, в першу чергу, з переходом на секційну форму організації навчального процесу. Секційна форма позитивно вплинула на відвідуваність навчальних занять, оскільки студенти могли відвідувати їх у зручний для себе час і на секціях займатися обраним видом рухової/спортивно-оздоровчої діяльності. Крім того, студенти відвідували секції не один раз в тиждень, а 2–3 і більше. Це позитивно позначилося на підвищенні рухової активності протягом навчального тижня, що, у свою чергу, сприяло зміцненню їх здоров'я.

**Висновки з проведеного дослідження.** Основною ідеєю оптимізації навчально-виховного процесу є формування стійкого інтересу до фізичного виховання з метою зміцнення здоров'я, самовдосконалення, фізичної підготовленості, пов'язаної зі здоровим способом життя і майбутньою професійною діяльністю.

Секційна форма організації навчального процесу з фізичного виховання у вищій школі є найбільш ефективною. Вона сприяє підвищенню рівня мотивації студентів до відвідування навчальних занять й активних



занять спортом, що чинить значний позитивний вплив на здоров'я конкретного студента.

Подальше дослідження передбачається провести в напрямку практичного вивчення загальної та моторної щільності занять при проведенні традиційної та секційної форм (занять).

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Акишин Б. Опыт организации спортивно-ориентированного физического воспитания в вузе / Б. Акишин // Культура физическая и здоровье. – 2008. – № 4. – С. 17–18.
2. Головченко Г. Формирование личности специалиста средствами физического воспитания: учеб. пособие / Г. Головченко, Т. Бондаренко – Харьков, ИВМО «ХК», 2001. – 156 с.
3. Єрмаков С. Перспективи розвитку навчальної дисципліни «фізичне виховання» у вищих навчальних закладах України / С. Єрмаков, І. Кривенцова // Педагогіка та психологія. Зб. наук. праць – Харків, 2015. – Вип. 47. – С.117–124.
4. Костюкевич В. Основи науково-дослідницької роботи магістрів та аспірантів у вищих навчальних закладах: навчальний посібник / В. Костюкевич, В. Воронова, О. Шинкарук, О. Борисова; за заг. ред. В. Костюкевича. – Вінниця: ТОВ «Нілан – ЛТД», 2016. – 554 с.
5. Мунтян В. Физическое воспитание в вузе – инвестиции в здоровье будущих специалистов / В. Мунтян // Зб. матер. Всеукраїнської науково-практичної конференції «Здоров'я нації і вдосконалення фізкультурно-спортивної освіти в Україні». – Харків, НТУ «ХПІ», 2010. – С. 32–35.
6. Навчальна програма з фізичного виховання для вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації : затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 14.11.2003 р. № 757 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.nau.kiev.ua](http://www.nau.kiev.ua).
7. Попрошаєв О. Порівняльний аналіз соматичного здоров'я студентів 1 курсів з 2007–2010 рр. / О. Попрошаєв, С. Зінченко, О. Чумаков // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 4. – С. 115–119.
8. Темченко В. Секционная форма организации физического воспитания студентов / В. Темченко, Р. Сиренко // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 3. – С. 99–101.
9. Физическая культура студента: учебник / под ред. В. Ильича. – М.: Гардарики, 2005. – 448 с.
10. Фізичне виховання: секційна форма організації навчального процесу (методичні поради) / Уклад.: О. Попрошаєв, Л. Луценко, Г. Приходько та ін. – Х. : Нац. ун-т «Юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого», 2012. – 64 с.





УДК 378.091.113

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Підборський Ю.Г., к. пед. н.,  
доцент кафедри педагогіки

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди»*

У статті висвітлюються питання розвитку професійної компетентності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу. Розглянуто різноманітні підходи до підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу у вишах та їх самореалізацію під час навчання в процесі діяльності. З'ясовано, що пріоритетними завданнями вищої школи є виховання особистості. Для підготовки майбутніх менеджерів виникає потреба у становленні керівника навчального закладу нового типу.

**Ключові слова:** професійна компетентність, майбутній керівник загальноосвітнього навчального закладу, освітньо-кваліфікаційний рівень.

В статье освещаются вопросы развития профессиональной компетентности будущего руководителя общеобразовательного учебного заведения. Рассмотрены разнообразные подходы к подготовке будущего руководителя общеобразовательного учебного заведения в высших учебных заведениях и их самореализацию во время обучения в процессе деятельности. Выяснено, что приоритетными задачами высшей школы является воспитание личности. Для подготовки будущих менеджеров возникает потребность в становлении руководителя учебного заведения нового типа.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, будущий руководитель общеобразовательного учебного заведения, образовательно-квалификационный уровень.

Podborski Y.G. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE LEADERS OF SECONDARY SCHOOLS

The article highlights the development of professional competence of the future head of general educational zakladu. Rozhlyanuto different approaches to preparing future head of an educational institution in the universities and their fulfillment during training in the activity. It was found that a priority is education of high school personality. To prepare future managers is needed in the development manager navchalnoho new type of institution.

**Key words:** professional competence, future head of an educational institution, education level.

**Постановка проблеми.** В умовах прогресивних змін у суспільстві, докорінно змінюється значущість освіти, розширюється уявлення про зміст та роль управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Також актуальності набуває проблема професійної (управлінської) компетентності, зі специфікою якої ми можемо ознайомитися в науково-педагогічних дослідженнях і нормативних вимогах до особистості керівника загальноосвітнього навчального закладу та його управлінської діяльності як управлінця-професіонала. Дослідницький інтерес до проблеми розвитку професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в останні роки стрімко зростає у вітчизняній науці. Це пов'язано з розумінням визначальної ролі особистості менеджера освітянської галузі у вирішенні проблем підготовки освіченого молодого покоління до управління навчальним закла-

дом. Процес реформування системи вищої освіти в Україні передбачає зміни в навчально-виховному процесі ВНЗ. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-методичних матеріалів, форм і методів навчання. Пошук нових підходів у навчанні та вихованні студента має бути спрямований на всебічний розвиток особистості як головного суб'єкта сучасного педагогічного процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ряд дослідників займаються вивченням і виявленням потенціалу здібностей керівників освітніх закладів. Цей аспект широко представлений у роботах Ю. Васильєва, Г. Габдуліна, В. Кричевського, Ю. Конаржевського, В. Маслова, М. Поташника, Р. Шакурова. Наукові дослідження присвячені проблемі підготовленості керівника до управлінської діяльності представлені в роботах В. Бондаря, Г. Єльніко-



вої, Л. Даниленко, Л. Калініної, О. Пічугіної, В. Олійника, Т. Сорочан. Такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як Н. Бібік, В. Байденко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, І. Колеснікова, М. Лук'янова, А. Маркова, О. Овчарук, Є. Рогов, В. Сластьонін, В. Сериков, О. Савченко, М. Степко, Л. Хоружа займалися питаннями формування педагогічної та професійної компетентності. А. Бронська, Т. Гайворонська, М. Євтух, А. Маркова, В. Куніцина, Є. Табакова дозволяє нам розглядати компетенцію як якість особистості, її установки, професійні, педагогічні й психологічні знання і уміння.

Вища школа завжди була і є одним з основних навчально-виховних інститутів суспільства. Тому пріоритетним завданням вищої школи є виховання особистості, яка володіє мистецтвом пізнання, мислення та спілкування, організації своєї інтелектуальної та фізичної праці, інтересом до творчого застосування професійних знань, мистецтвом жити за законами моралі, та здатністю до самореалізації у своїй професійній діяльності. ВНЗ, що готують майбутніх фахівців керівного профілю зіштовхуються з проблемами, які тісно пов'язані з інтеграційними перетвореннями в освітній галузі України та Болонським процесом, що висуває ряд вимог стосовно якісної підготовки майбутніх керівників ЗНЗ.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розгляді питань розвитку професійної компетентності майбутніх керівників загаломосвітніх навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сьогодні ми спостерігаємо, що більшість педагогічних вищих навчальних закладів своїх студентів не готує до ймовірної управлінської діяльності та недостатньо виховує основи професійної культури. При переході вищих навчальних закладів України на багаторівневу підготовку фахівців та введенні освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» (особа, яка отримала диплом про повну вищу освіту та здобула спеціальні знання та уміння, достатні для того, щоб професійно виконувати завдання інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад) виникла низка суперечностей між: новою парадигмою педагогічної освіти, що є спрямованою на підготовку висококультурного керівника загаломосвітнього навчального закладу, який має бути здатний транслювати систему загаломлюдських і професійних цінностей, та порівняно низьким рівнем сформованості професійної культури сучасного керівника навчального

закладу; європейським вимогам, що висуваються до керівників навчальних закладів та відсутністю науково-обґрунтованих педагогічних умов, які у процесі магістерської підготовки забезпечують формування відповідної професійної культури майбутнього керівника. Для системи освіти особливого значення набуває проблема професійного становлення менеджерів навчальних закладів. Нові запити суспільства вимагають наукового аналізу особистісних і професійних якостей керівника навчального закладу, мотивів управлінської діяльності тощо. Важливим аспектом розуміння компетентності є її оцінно-світоглядна спрямованість, що характеризує людину як суб'єкт діяльності в системі суспільного розвитку праці. Тут враховано здатність людини до прийняття адекватних і відповідних рішень в проблемних ситуаціях, планування та здійснення дій задля досягнення поставлених цілей, здатність вчитися на помилках та вносити корективи в процес досягнення цілей. Отже, професійна компетентність – це один із структурних компонентів професійної готовності до конкретного виду діяльності.

Професійні інтереси людини відображають її основні емоційні потреби та свідчать про загальні життєві установки. Вибираючи професію, людина визначає для себе не тільки вид діяльності, але і відповідний їй спосіб життя, соціальні ролі і способи регуляції поведінки. Тому тести визначення професійних інтересів можна використовувати не тільки для вузьких завдань відбору, але і для отримання іншої цінної інформації про особу. Методики, призначені для діагностики мотивів, інтересів, професійних схильностей, установок та ін., як правило, є хорошим інструментом діагностики. Розвиток – одна з фундаментальних філософських і наукових категорій. Серед аспектів поняття «розвиток» виділяють такі: в основі розвитку лежить інноваційний процес – процес створення й засвоєння новацій, тобто процес руху до нового стану, причому не випадкового, а об'єктивно необхідного. У словнику Ожегова міститься таке визначення: «Розвиток – це процес закономірної зміни, переходу з одного стану в інший, більш досконалий; перехід від старої якості до нової, від простого до складного, від нижчого до вищого».

Науковець М. Поташник робить висновок: «Розвиток – це зміна, але не кількісна, а якісна (на відміну від росту, удосконалення і т. ін.), причому не будь-яка, а лише позитивна, тобто змінена система з новими властивостями ефективніше, ніж попередня, виконує свої функції або набуває нових функцій (на відміну від регресив-



них якісних змін, що призводять до розладу системи) [1, с. 9].

Основними умовами розвитку професійної компетентності майбутніх керівників є: 1. Організаційно-управлінські (навчальний план, семестрові графіки, складання розкладу, вироблення критеріїв визначення рівня компетентності, матеріально-технічне оснащення освітнього процесу). 2. Навчально-методичні (відбір змісту занять, інтеграція різних курсів, виділення провідних ідей). 3. Технологічні (контрольно-оціночні, організація активних форм навчання, визначення груп умій входять у компетентність, використання інноваційних технологій). 4. Психолого-педагогічні (здійснення діагностики розвитку студентів, система стимулювання мотивації навчання, визначення критеріїв компетентності). Отже, можемо зробити висновок, що розвиток – не просто еквівалент зміни, а скоріше, поступальний рух, що виникає як взаємодія характерних рис й оточуючого середовища.

Постійні зміни у зовнішньому середовищі є тим фактом, який детермінує необхідність постійного розвитку навчального закладу, управління ним, становлення керівника навчального закладу нового типу. Стабільність розвитку освітнього закладу забезпечується безперервністю усвідомлення та «нарощування» його управлінської культури, що протидіє стереотипності поведінки керівника і діяльності в режимі «автоматичного» управління [7, с. 37].

Здатність керівника до засвоєння морального, соціального, професійного досвіду, перетворення абстрактної можливості на реальне володіння професійним, моральним, соціальним статусом, якостями та функціями є одним із основних чинників розвитку особистості керівника. Виявляється це в процесі самоутвердження і утвердження особистості як суб'єкта управлінської діяльності. Цей нерівномірний і поступальний процес починається з елементарного самовизначення, орієнтації переважно на зовнішні регулятори, а з часом виходить на рівень саморегуляції, самовияву, самоактуалізації. Протягом життя будь-якій людині доводиться вирішувати завдання трьох видів: 1) професійні – безпосередньо спрямовані на виконання завдань, що поставлені перед фахівцем як професіоналом; 2) соціально-виробничі – пов'язані з діяльністю у сфері виробничих відносин у колективі; 3) соціально-побутові – виникають у повсякденному житті та пов'язані з відпочинком, родинним спілкуванням, фізичним і культурним розвитком тощо і можуть вплинути на якість виконання фахівцем соціально-виробничих і профе-

сійних задач. За ознакою рівня складності розрізняють три класи задач професійної діяльності майбутніх фахівців: стереотипні, діагностичні та евристичні, яким відповідають різні рівні сформованості знань, умій і навичок студентів [9].

Припускаємо, що за умови спеціально створених навчальних ситуацій студенти мали б змогу обмінятися власним розумінням тих чи інших тлумачень, уточнити правильність свого бачення навчальних процесів у ході діалогічної взаємодії, перевірити результативність своєї роботи, порівнюючи з результатами інших, що сприятиме створенню успішно-продуктивного навчально-пізнавального середовища. Таким чином, виникає потреба в удосконаленні навчального процесу у вищій школі з метою цілеспрямованого формування і підвищення рівня професійної компетентності майбутніх керівників, що уможливиться, на нашу думку, завдяки використанню засобів інтерактивних технологій під час вивчення студентами фахових дисциплін. Такий підхід сприятиме набуттю студентами усвідомлених знань (а не зазубрюванню необхідних визначень), формуванню у студентів досвіду виконання певних професійних дій (завдяки використанню фахово-ситуативних моделей на заняттях), обміну цим досвідом шляхом інтерактивної взаємодії, апробації сформованих умій і навичок в умовах виконання практичних завдань професійного спрямування. Відтак актуалізується обґрунтування педагогічних умов застосування засобів інтерактивних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх керівників.

На сучасному етапі розвитку держави «уміння управляти» займає особливе місце в житті людей. Дослідник Герберт А. Саймон зауважив, що управління – це знання про те, як маніпулювати іншими людьми, як примусити їх зробити те, що вам потрібно, але управління не може існувати поза мораллю. Тому особливо гостро постало питання про рівень професіоналізму керівників навчальних закладів, їхні особистісні та професійні якості, моральні цінності, культуру мислення, вміння вести за собою людей. Якщо керівник прагне до самовдосконалення з метою розвитку тих особистісних якостей, які необхідні сучасному керівникові, та знає, які пред'являються до нього вимоги, то ефективність управління навчальним закладом буде підвищуватися.

Велику роль в організації ефективної роботи навчального закладу відіграє її керівник. Він має бути здатним приймати сміливі рішення, творчо вирішувати проблеми колективу (як виробничі, так і особистіс-



ні), дбати про його добробут. Керівник – особа, на яку офіційно покладено функції управління установою та організації її діяльності. Організаторська діяльність директора навчального закладу спрямована на формування педагогічного колективу, колективу однодумців. У цій роботі особливу роль відіграють особистісні якості керівника – його професіоналізм, загальна і педагогічна культура, зацікавленість у справах школи, вчителів та учнів, вміння ставити завдання і добиватися їх рішення.

На сучасному етапі розвитку суспільства існує об'єктивна потреба в сприянні особистісному розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів їх особистісних та професійних якостей як неодмінній умові їх професійного вдосконалення, визначення провідних соціально-психологічних механізмів й умов, що ініціюють особистісний розвиток управлінців на різних етапах їх професійної діяльності. На думку Г. Єльнікової, поняття «культура управлінської праці» містить такі різновиди культури: загальна, або загальнолюдська культура, культура політична, правова, естетична, педагогічна з її багатьма відтінками залежно від типу та специфіки навчального закладу [11].

Вчені виділяють сучасні вимоги до керівника навчального закладу, його професійних знань і вмінь, позитивного досвіду педагогічної діяльності, його професійних і особистісних якостей: організованість, комунікативна обізнаність, переконливість, наполегливість, відповідальність, впевненість у власних діях, винахідливість, висока моральність, толерантність, чуйність, гуманність, доброта, справедливість, відповідальність, комунікабельність, оптимізм, прагнення самовдосконалення тощо [4; 7; 11].

Можна виділити такі необхідні професійні знання: знання сучасних теорій та моделей освітнього менеджменту, інноваційних технологій, стилів управління, методів підвищення ефективності керівництва та якості освітніх послуг, основних принципів менеджменту в освітніх організаціях тощо [7].

Професійними вміннями, у даному випадку, виступають: установлення ділових контактів, організація та планування діяльності навчального закладу, управління конфліктами, делегування повноважень, створення спеціальних умов для повноцінного розвитку педагогічного персоналу й учнівського колективу, прийняття управлінських рішень. Важливим є взаємозв'язок професійних і особистих якостей керівника навчального закладу [7].

Отже, ключовими у цій схемі є професійні й особистісні якості керівника, які визначають його здатність оптималь-

но використовувати свої знання і вміння, що реалізуються у функціях професійної діяльності. Зазначимо, що під функціями професійної діяльності керівника навчального закладу ми розуміємо відокремлені напрями керівництва, які повинні бути забезпечені управлінськими діями. Основними функціями вважаємо: організацію, планування, координацію, прогнозування, прийняття та виконання управлінських рішень, регулювання та коригування роботи закладу, активізацію та мотивацію педагогічної діяльності, контроль і корекцію навчально-виховного процесу. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця може бути розкрита через педагогічні вміння, які він одержує, а вміння розкриваються через сукупність послідовно розвиваються дій, заснованих на теоретичних знаннях і спрямованих на вирішення педагогічних завдань.

#### **Висновки з даного дослідження.**

Отже, аналіз наукових джерел останніх років дозволяє зробити висновок про те, що підготовка керівника загальноосвітнього закладу перебуває під пильною увагою фахівців і практиків у галузі менеджменту та професійної компетентності. Багатогранність досліджень та інтерес науковців до проблеми свідчать про якісні зміни у системі підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Перспективою подальших досліджень може бути розробка питань формування професійної компетентності майбутніх керівників загалом освітніх навчальних закладів з урахуванням зарубіжного досвіду.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бойко І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури // Педагогічний дискурс. – 2008. – № 5. – С. 8–14.
2. Бронська А. Методична компетенція викладача як об'єкт тестування // Дивослово. – 2000. – № 2. – С. 21–23.
3. Василенко Л. Професійна компетентність керівника школи / Л. Василенко, І. Гришина. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 208 с.
4. Васильченко Л. Управлінська культура керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/manage/1181/>.
5. Васильченко Л. Управлінська культура і компетентність керівника. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 176 с. (Б-ка журн. «Управління школою». Вип. 3 (51)).
6. Вдовиченко Р. Управлінська компетентність директора школи / Р. Вдовиченко. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 112 с.
7. Волобуєва Т. Самоосвітня діяльність керівника / Т. Волобуєва. – Х.: Основа, 2005. – 96 с.



8. Григора В. Управління навчальним закладом / Григора В., Касьянова О., Мармаза О. – Ч. 2. – Харків : Основа, 2003. – 258 с.

9. Даниленко Л. Підготовка керівника середнього закладу освіти: навч. посібник / Л. Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – 272 с.

10. Дарманський М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні / М. Дарманський. – Хмельницький: Поділля, 1997. – 384 с.

11. Єльнікова Г. Управлінська компетентність: метод. матеріали / Г. Єльнікова. – К.: Ред. загальнопед. газет, 2005. – 128 с.

УДК 782:94(479.24)

## ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО БАЛЕТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Садыгзаде Х.А., заведующая  
отделом театра  
Гимназия искусств

Азербайджанский балет имеет небольшую историю развития и становления, однако за исследуемый период он стал существенным элементом музыкальной культуры, как Азербайджана, так и всего мира. Важной чертой данного жанра музыкального творчества является сочетание элементов и принципов музыкального построения и выразительности западноевропейской музыки и, одновременно, народной музыки, танцев, мугамной интонации. Тематикой балетных произведений были как исторические события и люди, так и современные социальные процессы и их участники. Работа над совершенствованием балетных произведений продолжается поныне.

**Ключевые слова:** балет Азербайджана, композиторы Азербайджана, особенности балетных произведений, сочетание народности и классики.

Азербайджанський балет має невелику історію розвитку і становлення, проте за досліджуваний період він став істотним елементом музичної культури як Азербайджану, так і всього світу. Важливою рисою даного жанру музичної творчості є поєднання елементів та принципів музичного побудови і виразності західноєвропейської музики, одночасно, народної музики, танців, мугамної інтонації. Тематикою балетних творів були як історичні події і люди, так і сучасні соціальні процеси і їх учасники. Робота над вдосконаленням балетних творів триває понині.

**Ключові слова:** балет Азербайджану, композитори Азербайджану, особливості балетних творів, поєднання народності і класики.

### Sadigzade H.A. FEATURES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF AZERBAIJANI BALLET AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Azerbaijani ballet does not have long history of development and formation, however during the analysed period it has become an essential element of the musical culture, both in Azerbaijan and around the world. An important feature of this genre of musical creation is a combination of elements and principles of musical construction and expression of Western-European music and, at the same time, folk music, dance, mugham intonations. Ballets were devoted to historical events and people as well as modern social processes and their participants. Ballet pieces are being continuously improved.

**Key words:** Azerbaijani ballet, Azerbaijani composers, features of ballets, combinations of folk and classical elements.

**Актуальность проблемы.** Балетный жанр, хотя и не является национальным жанром азербайджанской музыки, имеющей давнюю историю, на сегодняшний день занимает весомое место в музыкальной культуре нашей страны. Азербайджанский балет имеет почти столетнюю историю существования и за это время зарекомендовал себя как ведущий жанр при формировании музыкальной и общей культуры людей, как часть общемировой музыкальной культуры.

**Степень исследованности проблемы.** Вопросами этого жанра занимались такие ведущие музыковеды, как С.А. Касумова, Н.Г. Багиров, З.Р. Байрамова, Л. Фараджева, и др. Данная проблема рассматривается в учебниках по истории музыкальной культуры Азербайджана. Вместе с тем есть потребность в системном и последовательном рассмотрении истории становления балета в Азербайджане, связи формирования этого музыкального жанра с развитием музыки как составной части духовной куль-



туры и истории общественного развития в целом.

**Цели и задачи исследования.** Нами поставлена задача – дать в данной статье небольшой обзор поэтапного развития балетного жанра в Азербайджане, связан это с общим направлением развития классической музыки, характерными особенностями творчества каждого композитора в отдельности.

**Основное содержание.** Если история оперы в Азербайджане начинается с постановки первой оперы в 1908 г., то история балета начинается значительно позже – с постановки первого балета «Девичья башня», автором которого явился Афрасияб Бадалбейли, в 1940 году. Дело в том, что основными музыкальными жанрами азербайджанского народа являются народные песни, мугамы, ашугская мелодия. В основном музыка является вокальной и инструментальной. Это не означает, что не было народных танцев. Танцы широко практиковались на народных торжествах. Танцевали и женщины, и мужчины. Этот жанр широко использовался народом на празднествах и развивался на протяжении веков. Однако балетный жанр присущ европейской музыкальной культуре, и впервые к этому жанру наши композиторы обратились в 40-х гг. прошлого столетия.

Первый балет был написан композитором, дирижером, либреттистом, музыкальным критиком и публицистом Афрасиябом Бадалбейли. Будучи еще молодым композитором, он уже в 1936 г. работает над оперой «Девичья башня». Завершил работу в 1940 г., и в том же году он был поставлен на сцене Азербайджанского государственного театра оперы и балета им. М.Ф. Ахундова. Балет был тепло принят музыкальными критиками и публикой. Здесь воспеваются борьба за любовь и счастье.

В балете широко используются разнообразные жанры народной музыки – песни, танцы, мугамные интонации, что делает музыку легкой для восприятия зрителями. Именно поэтому балет легко слушается и хорошо воспринимается [2]. Балет состоит из пролога, трех актов и эпилога. Речь идет о бакинском хане Джеваншире, правившим в Баку в XII в. У него вместо долгожданного сына рождается дочь, которую он приказывает умертвить. Однако визирь, одев на руку девочки браслет хана, отдает ее няне на воспитание в деревню.

Спустя 17 лет, когда девушка готовится к свадьбе со своим любимым Поладом, появляются люди хана, которые забирают девушку, чтобы Джеваншир хан сделал ее своей женой. Чтобы не убили ее жениха

Полада, девушка соглашается стать женой хана, но ставит условие, чтобы ей построили башню. Башня построена, но девушка думает лишь о своем суженом. Няня девушки показывает хану браслет в знак доказательства того, что она – его дочь. Хан этому не верит. Он убивает няню, и в это время подоспевший Полад убивает хана и спешит к своей возлюбленной. Та на вершине башни, решив, что слышит шаги ненавистного хана, бросается с нее и погибает.

Видный азербайджанский композитор Солтан Гаджибеков создал многие образцы музыкальных жанров. В студенческие годы он написал две симфонии, детскую оперу «Искендер и пастух», симфоническую картинку «Караван», симфоническую увертюру и симфонический концерт, песни, музыкальную комедию. Все это до сих пор пользуется заслуженной славой. Балет «Гюльшен» занимает особое место в его творчестве. Он написан в 1950 г., и в том же году был поставлен в Театре оперы и балета. В 1952 г. за него он был удостоен Государственной Премии СССР. Тематика современная, использована богатая народная музыка, интонации мугама, ашугских мелодий и т.д.

События этого произведения совершаются в азербайджанской деревне. Речь идет о хлопководческом колхозе, где работает героиня Гюльшен. Она и Азад любят друг друга. Безнадежно влюблен в Гюльшен Ахмед. При строительстве гидроэлектростанции чуть не погибает Азад, которого в последний момент спасает Ахмед. Гюльшен благодарна ему. Счастливые влюбленные играют свадьбу.

Великий азербайджанский композитор Кара Караев является автором ряда произведений в жанре оперы, музыкальной комедии, симфонической поэмы, кантаты, он писал музыку к кинофильмам, песни для взрослых и детей, пьесы для фортепиано, является автором всемирно известных бвлетов «Семь красавиц» и «Тропую грома». Балет «Семь красавиц» написан на основе «Хамсе» Низами в 1952 г., в том же году был поставлен на сцене Театра оперы и балета. Балет сразу получил широкую известность. В 1953 г. балет был поставлен на сцене Санкт-Петербургского Государственного Малого оперного театра. В 1959 г. был показан в Москве в декаду дней литературы и искусства Азербайджана в новой редакции.

В четырех актах балета разыгрывается целая история любви. Бахрам шах, переодевшись в охотничьи одежды, попадает в деревню, в гости к Аише, жившей там с братом. Они понравились друг другу. Однако приходит весть о вражеской атаке на



страну. Бахрам выходит в поход. Визирь, который хочет захватить власть, готовит убийство шаха, однако брат Аише спасает его. Однако коварный визирь опять втерся в доверие к шаху. Бахрам забывает о преданности сельчан и помещает в темницу брата Аишеи еще семерых сельчан. Однако истина побеждает. Визирь наказан, а Бахрам-шах покидает страну, поскольку не может ею управлять. Музыкальные сцены наполнены живостью, яркостью звучания, разнообразны и насыщены эмоционально и интонационно.

Следующим крупномасштабным произведением автора является балет «Тропою грома». Этот балет, написанный по сюжету известного африканского писателя П. Абрахамса, был поставлен на сцене в 1958 г. Основная идея произведения – борьба с расизмом. Молодой мулат Ленни по окончании учебы возвращается домой и уже по дороге сталкивается с расистскими выходками. Однако в родном селе празднуют его приход, танцуют, веселятся. Но помещик Герт, его помощник Вильсон уже замечают непокорного черного парня. Они посылают человека, который безжалостно избивает Ленни. Его спасает от смерти Сари, которая бинтует рану и приводит его домой. Молодые решают уехать из страны. Однако Смит и его сообщники ловят их и наказывают. Это всколыхнуло всех, люди поднялись как один на борьбу за свою свободу.

Музыкальная характеристика героев очаровывает зрителей. К примеру, когда Сари впервые появляется на сцене, она танцует прыжками, под мелодичную музыку. Здесь подвижный бас помогает смелым аккордам стаккато создать портрет решительной, независимой, эмоциональной и впечатлительной девушки Сари. В балете неоднократно звучит поэтический вальс. При этом раскрываются другие стороны характера Сари – ее нежность, мягкость, мечтательность. Однако для характеристики героев большое значение имеют адажио. Все сложные чувства героя раскрываются именно через диалоги без слов. Адажио составляют самые впечатлительные моменты общения, составляя кульминационную точку каждого акта, его драматического события. В третьей картине второго акта через адажио показана большая любовь между Ленни и Сари. Они раскрывают друг другу свое сердце, тем самым разрушая все препятствия, которые между ними стоят. Они ночью, в степи, остаются один на один со своими чувствами и счастьем. Вдохновляющая музыка этого периода балета есть настоящая симфоническая поэма. В основе сюжетной канвы балета лежит два момен-

та: тема трагической любви и победившей любви. Композитор здесь использует принципы сонатной формы. В репризе каждой из тем звучит торжествующая музыка, подобно гимну. Любовь превыше всего, она побеждает даже смерть.

Ариф Меликов, создавший многочисленные произведения по отдельным жанрам музыки, испытал себя в симфониях (7 симфоний), вокально-инструментальных произведениях, романах и песнях, музыке к кинофильмам, в том числе в балете. Тем самым он смог найти дорогу к сердцам тысяч поклонников своего таланта. Она написал на основе либретто великого турецкого поэта Назима Хикмета балет «Легенда о любви», который получил впоследствии мировую славу. Следует отметить, что предложил ему написать этот балет его легендарный учитель К. Караев.

Балет впервые был поставлен на сцене Санкт-Петербургского театра оперы и балета 23 марта 1961 г. и имел большой успех. В успехе балета была заслуга режиссера-постановщика Ю. Григоровича, художника С. Вирсаладзе и дирижера Ниязи. Вскоре после этого был создан балет на основе либретто узбекского писателя К. Рашида «Поэма двух сердец». Балет был поставлен на сцене Ташкентского Большого театра и Куйбышевского театра оперы и балета. Балет был поставлен также в США. В балете «Легенда о любви» речь идет шахине Мехменабанун, правившей в одной из восточных стран. У нее есть сестра Ширин, умиравшая от болезни. Некто предложил шахине отказаться от своей красоты в пользу выздоровления сестры. Та согласилась. После выздоровления они повстречали на строительстве дворца камнетеса Фархада и обе влюбились в него. Однако Фархада сердце принадлежало Ширин. Влюбленные сбегают из дворца, но разгневанная шахиня ставит условие Фархаду пробить скалу для того, чтобы народ получил воду. Фархад так и сделал. Музыка балета одновременно и современна, и обладает национальным колоритом. Здесь музыка, отражающая трагическое состояние шахини, разнообразные зарисовки-танцы, адажио, сцена преследования и т.д. Много заимствований из азербайджанских мугамов.

Другой композитор, Ашраф Аббасов, создавший много прекрасных образцов азербайджанской музыки, написал также балет «Чернушка». Он был поставлен на сцене Азербайджанского государственного театра оперы и балета им. М. Ахундова 15 сентября 1965 г. Балетмейстером была Г. Алмасзаде, а художником – Э. Фаталиев. Балет создан на основании известного



произведения видного писателя С.С.Ахундова. У него ряд повестей назван «Страшные сказки». В балете изображена трагедия девочки Чернушки, музыкальным языком и возможностями. В богатом поместье у садовника остается сирота Чернушка. Она пытается дружить с дочерью хозяев Агджа («Беленькая»), но это им запрещается. Лишь на дне рождения богатой дочери Чернушке, выросшей в цыганском таборе, разрешают станцевать цыганский танец. Пользуясь случаем, Чернушка рассказывает Агдже о том, что она потеряла своих родителей в результате землетрясения. После смерти приемной матери ее изгнали и из табора. Ее приютил садовник. Брат Агджи Первиз признается в любви к Чернушке. Случается так, что Агджа ужалила змея, и яд из ранки высосала Чернушка. Она погибает, но Агджа остается живой. Все это сопровождается соответствующими музыкальными картинками.

В 1962 г. известный дирижер и композитор Ниязи по просьбе Куйбышевского театра пишет балет «Читру» на основании произведений Р. Тагора. В 1972 г. балет ставится на сцене Азербайджанского государственного театра оперы и балета. Ниязи описывает приключения героев одного из произведений Тагора «Читрагада». Это Арджуна и Читра. Бывший боец Арджуна, ныне всеми покинутый, размышляет в лесу о смысле жизни. Он считает, что на земле нет ни в чем смысла, в том числе в любви. Любовь временна, а женское сердце изменчиво. От любовных чувств далека и дочь раджи Читра. Читру природа не наделила красотой, она ведет простой образ жизни, разъезжая верхом на коне, часто охотясь в лесу. Там она и встретила Арджуну. Суровая внешность его покоряет ее, она влюбляется и понимает, что после этого жить без него не сможет. Арджуну равнодушен к ней. Она обращается к богине любви с просьбой сделать ее красивой. Арджуна поражается ее красоте, и они поселяются вместе. Однако Читра открывает ему свою тайну, и тут же становится прежней Читрой. Арджуну это не беспокоит, ведь ему нужна ее внутренняя красота.

Известный композитор, автор многих знаменитых произведений в самых различных музыкальных жанрах (симфонические произведения, оперы, песни для взрослых и детей, концерты, инструментальные произведения) Фикрет Амиров является также автором балетов «Насими» и «Тысяча и одна ночь». Последний балет был поставлен на сцене оперного театра в Баку в 1979 г., став блестящей страницей в музыкальной истории советско-музыкальной. Либретто произведе-

ния написано писателями-драматургами Максудом и Рустамом Ибрагимбековыми. Постановка – хореографа Н. Насировой. Балет был настолько популярен, что в 1980 г. ему была присвоена государственная премия СССР.

Тема произведения взята из арабских сказок «Тысяча и одна ночь». Запоминающаяся музыка перемещает слушателей в сказочную страну. Прекрасная музыка, великолепное художественное оформление, сильная хореография, все это, вместе взятое, усиливает восприятие. Большая роль была здесь также и дирижера оркестра Назима Рзаева, народного артиста СССР. Единство добра и любви могут сотворить чудеса. Обладая этими качествами, Шахризад смогла покорить жестокого шаха и выжить.

Народный артист Тофик Бакиханов, наряду с оперой, создал и другие прекрасные образцы музыки. В 1968 г. он написал балет «Каспийская баллада». В том же году балет был поставлен на бакинской сцене. В 1969 г. он был поставлен во Франции, в театре «Шен-Элиза» и имел большой успех. В последующие годы вдохновленный успехом композитор написал балеты «Восточная поэма», а также «Добро и зло». «Каспийская баллада» посвящена современной тематике, а тяжелой и почетной работе нефтяников посвящен балет «Нефтяные Камни». Балетмейстерами этих произведений были народные артисты М. Мамедов и Р. Ахундова.

Сын выдающегося композитора К. Караева Фарадж Караев является автором двух балетов: «Тени Кобустана» и «Калейдоскоп». Следует отметить, что Ф. Караев написал также ряд симфоний, музыкальных комедий и инструментальных произведений. Помимо жанрового разнообразия, указанный автор владеет также различными стилями изображения музыки. Так, если в балете «Тени Кобустана» умело сочетает современные средства музыкальной выразительности с образцами народного музыкального фольклора, то в «Калейдоскопе» автор обращается к стилям и принципам музыкальной выразительности прошлого века. В «Тенях Кобустана» в четырех небольших новеллах даны блестящие образцы музыкального искусства. В «Калейдоскопе» композитор использовал тематику сонат Скарлаттини, обработав их в совершенно независимой и своеобразной драматургической форме. Авторы либретто в балете «Тени Кобустана» – Рафига Ахундова и Максуд Мамедов. После постановки в 1969 г. этот балет был показан в Париже, на международном фестивале танца.





В 2013 г. американский хореограф Максим Брем вместе с предыдущими хореографами поставил балет в новой постановке, который был сыгран прямо на фоне скал Кобустана. Здесь сцены огня, солнца, охоты и художника. Все это показывается наряду с элементами танца яллы, с воответствии с характером персонажей. Охоте мешает то огонь, то дождь. Изображается художник, что-то рисующий на скале. Все это оказывает незабываемое впечатление на зрителей.

Народный артист Азербайджана Нариман Мамедов в конце 1970 г. написал на основе произведения выдающегося поэта Азербайджана Самеда Вургуня «Комсомольская поэма» балет под названием «Хумай». Балет посвящен трагической любви Хумай и Джалала. Здесь особое внимание уделяется современным формам танца. Музыкальным руководителем балета, дирижером был народный артист Рауф Абдуллаев.

Народный артист Азербайджана, лауреат Государственной премии Акшин Ализаде является автором многих вокально-симфонических и хоровых, а также инструментальных произведений. Помимо этого, он является автором балета «Бабек», заверченный им в 1979 г. Здесь раскрывается давнее героическое прошлое страны. Балет был поставлен на сцене Азербайджанского Государственного театра оперы и балета. Здесь раскрывается борьба крестьян под предводительством Бабека с арабскими завоевателями. Наряду с созданными музыкальными интонациями использованы также и разнообразные национальные мелодии. Все это эмоционально воспринимается зрителями.

Отдельно следует выделить творчество знаменитого азербайджанского композитора и певца, музыканта, государственно-го деятеля Полада Бюльбюль оглу, автора многих популярных песен, симфонических произведений, музыки к кинофильмам и т.д. написанный им балет «Любовь и смерть» основан на мотивах сказания о Деде Коркуте. Указанный балет поставлен в 2005 г. балетмейстером Вакилом Усмановым на сцене театра оперы и балета в Баку. Впоследствии этот балет был поставлен на сценах городов Санкт-Петербург и Москвы (в Большом Театре).

Следует также указать имя заслуженного деятеля искусств Эльнары Дадашевой, автора многочисленных детских песен, симфонических произведений, произведений для фортепиано и других музыкальных инструментов, которая также создала одноакт-

ный балет «Саялы». Этот балет посвящен вечно актуальной проблеме – любви. Балет поставлен в 2012 г. на сцене театра оперы и балета в Баку. Это очень интересное музыкальное произведение, где много народной музыки, танцев, мотивы мугама, в целом получилось интересное сценическое произведение.

Назовем тех, чьи труды также оказали влияние на восприятие музыкальных творчений этих авторов. К балету «Хумай» Н. Мамедова либретто написал С. Мамедзаде, балет был поставлен на сцене театра оперы и балета в 1978 г. К балету «Бабек» либретто было написано А. Ализаде на основании одноименной пьесы И. Сельвинского, на сцене он был поставлен в 1979 г. К балету «Саялы» Эльнары Дадашевой либретто было написано Пулумп Агиллылаем. Балет был создан в 1977 г., а поставлен на сцене театра оперы и балета в Баку в 2012 г.

**Выводы исследования.** Как видно из изложенного, в Азербайджане первый балет был создан в 1940 г. (А. Бадалбейли), а последний – в 2012 г. (Э. Дадашева). Следует отметить, что еще до появления первого балета в Азербайджанском театре оперы и балета уже была достаточно сильная балетная труппа. Ясно также то, что современный уровень азербайджанского музыкального искусства и художественной культуры был заложен еще великим У. Гаджибековым. Известно, что национальная опера и балет, в том числе детская опера, возникли на основе музыкальных традиций Европы, однако, несмотря на это, все анализированные произведения в своем развитии и формировании основывались также на национальных музыкальных традициях.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Сарыева И. История развития балетного искусства в Азербайджане. – Баку, 2016 (на азербайджанском языке).
2. Касумова С., Багиров Н. Азербайджанская советская музыкальная литература. – Баку: Маариф, 1984 (на азербайджанском языке).
3. Байрамова З. Детские оперы и балеты азербайджанских композиторов. – Баку: 2003 (на азербайджанском языке).
4. Микеладзе Г. На сцене – балеты К.Караева // Qara Qarayev – İldırımli Yollarla [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.youtube.com>.
5. Зульфугаров О., Халилов В. Музыка. Учебник для пятого класса. – Баку: Маариф, 1976 (на азербайджанском языке).
6. Бадабейли Ф., Абдуллазаде Ф., Раджабов О. и др. Детские песни азербайджанских композиторов. Том 1. – Баку: Мутарджим, 2010.



УДК 378.091.64:[378:373.2.091.12.011.3-051]

## НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Смолянко Ю.М., аспірант  
кафедри дошкільної та початкової освіти

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка*

У статті висвітлено досвід створення та реалізовану апробацію навчального посібника щодо ефективності вивчення авторського спецкурсу «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу» для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 012 «Дошкільна освіта» Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Зауважено, що навчальний посібник розроблено у рамках експериментального дослідження, спрямованого на підвищення рівня сформованості професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, розвитку його професійних вмінь, відповідного рівня культури поведінки та культури професійно-педагогічного спілкування. Обґрунтовано доцільність використання навчального посібника «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу» для студентів і викладачів вищих навчальних закладів, вихователів дошкільних навчальних закладів та вихователів-практиків.

**Ключові слова:** навчальна програма, авторський спецкурс, навчальний посібник, майбутній вихователь дошкільного навчального закладу.

В статті отражен опыт создания учебного пособия по эффективности изучения авторского спецкурса «Формирование профессиональной культуры будущего воспитателя дошкольного учебного заведения» для студентов дневной и заочной форм обучения специальности 012 «Дошкольное образование» Черниговского национального педагогического университета имени Т.Г. Шевченко. Отмечено, что учебное пособие разработано в рамках экспериментального исследования, направленного на повышение уровня сформированности профессиональной культуры будущего воспитателя дошкольного учебного заведения, развития его профессиональных умений, соответствующего уровня культуры поведения и культуры профессионально-педагогического общения. Обоснована целесообразность использования учебного пособия «Формирование профессиональной культуры будущего воспитателя дошкольного учебного заведения» для студентов и преподавателей высших учебных заведений, воспитателей дошкольных учебных заведений и воспитателей-практиков.

**Ключевые слова:** учебная программа, авторский спецкурс, учебное пособие, будущий воспитатель дошкольного учебного заведения.

Smolianko Y.M. TEXTBOOK AS MEAN OF FUTURE PRESCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL CULTURE FORMATION

Creation experience of the textbook about studying of author's special course «Future preschool teacher's professional culture formation» for intermural and extramural students, specialty 012 «Preschool education», Chernihiv National Pedagogical University named after T. Shevchenko is reflected in the article. The textbook is developed within the sphere of experimental research directed for increasing of a future preschool teacher's professional culture formation level, development of professional abilities, appropriate culture of behaviour level and professional and pedagogical communication culture. Usage practicability of the textbook «Future preschool teacher's professional culture formation» for students and teachers of higher educational institutions, preschool teachers and experts tutors is proved.

**Key words:** curriculum, author's special course, textbook, future preschool teacher.

**Постановка проблеми.** Необхідність формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу (далі – ДНЗ) зумовлена зростаючими вимогами до здійснення їх професійно-педагогічної діяльності та потребами в постійному саморозвитку й самовдосконаленні. Ефективність виконання вихователем дошкільного навчального закладу функціональних обов'язків залежить від рівня його власної культури.

Актуальною за сучасних умов стає робота теоретичних положень й практичних

рекомендацій із формування та підвищення професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу у процесі фахової підготовки.

Фахова підготовка є частиною організованого педагогічного процесу з набуття професійних знань, умінь і ціннісних установок майбутнього фахівця, що реалізується в межах відповідного циклу Галузевого стандарту. Основним документом, що регламентує процес фахової підготовки у вищому навчальному закладі, є Держав-



ний стандарт підготовки фахівця. Зміст підготовки фахівців певних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається освітньо-професійною програмою, де є перелік нормативних і вибіркових дисциплін, засвоєння яких здійснюється відповідно до структурно-логічної схеми – науково і методично обґрунтованої послідовності їх вивчення [3].

У зв'язку з цим було введено до варіативної частини робочого навчального плану циклу поглибленої фахової підготовки студентів освітнього ступеня «магістр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта» спецкурсу «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу». Зазначений авторський спецкурс пропонується студентам денної та заочної форм навчання факультету початкового навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

З метою визначення ефективності вивчення авторського спецкурсу вбачаємо за доцільне й необхідне створити та апробувати в освітньому процесі вищого навчального закладу навчальний посібник «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми професійної культури та її формування розглядаються різнобічно вченими: теоретичні засади професійної культури (С. Батишев, І. Сабатовська, С. Сисоева та ін.); формування професійної культури у майбутніх фахівців різних галузей освіти (В. Гриньова, І. Ісаєв, В. Сластьонін та ін.); формування професійної культури на засадах культурологічного підходу (І. Зязюн, Н. Ничкало, І. Пальшкова та ін.); педагогічні умови формування професійної культури майбутніх педагогів (А. Новікова, Л. Нікіфорова та ін.). Проте нині бракує дослідження проблеми формування професійної культури в межах навчання майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в висвітленні досвіду створення та апробації в освітньому процесі вишу навчального посібника «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу» для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

**Виклад основного матеріалу.** Проаналізувавши теоретико-методичний стан підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів у вищих навчальних закладах Укра-

їни, виявили, що більшість університетів у процесі вивчення різного циклу навчальних дисциплін не розробляють навчальні курси, які б безпосередньо спрямовувалися на формування й розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти. Однак, безумовно, освітній простір потребує високої якості фахівців, який корелюється з цілями Болонського процесу.

Низький рівень розвитку професійної самосвідомості, сформованості професійно необхідних якостей за умов усвідомлення їхньої значущості для подальшого професійно-особистісного зростання, недостатнє володіння навичками і вміннями професійного спілкування, відповідної поведінки та культури зумовили потребу теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки педагогічної ефективності авторського спецкурсу «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу», який, на нашу думку, забезпечив би професійну підготовку майбутнього вихователя ДНЗ до формування й підвищення у нього професійної культури.

Одним із засобів для вирішення зазначеної проблеми в освітньому процесі ВНЗ може стати розроблений навчальний посібник «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу».

Посібник містить навчальну і робочу програми, список рекомендованої літератури, додатки (опорна лекція, перелік педагогічних ситуацій, що можуть статись у ДНЗ, рекомендації майбутньому вихователю ДНЗ щодо успішної педагогічної діяльності, зразки анкет), глосарій. Навчальний посібник орієнтований на кредитно-модульну систему організації навчального процесу в умовах впровадження ідей Болонського процесу.

Навчальним планом передбачено вивчення навчального спеціального курсу «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу» для студентів V курсу денної та заочної форм навчання освітнього ступеня «магістр» у загальному обсязі 90 годин (3 кредити за шкалою ECTS), з них 30 годин – аудиторні заняття, а 60 годин – самостійна робота. Також вивчення авторського спецкурсу передбачено для студентів I курсу заочної форми навчання освітнього ступеня «бакалавр» напряму підготовки «Дошкільна освіта» у загальному обсязі 90 годин (3 кредити за шкалою ECTS), з них 10 годин – аудиторні заняття, а 80 годин – самостійна робота.



Його опанування містить такі види діяльності: лекційні і практичні заняття, самостійна робота та виконання індивідуального навчально-дослідного завдання. Форма підсумкового контролю успішності навчання – залік.

Зміст навчальної програми структуровано за такими модулями:

- теоретичні основи проблеми формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу в процесі фахової підготовки;

- педагогічні умови формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу в освітньому процесі «вишу»;

- професійна культура майбутніх педагогів-вихователів в умовах сучасного суспільства.

У межах кожного змістового модуля навчальний матеріал посібника розподілено на 2 частини – теоретичну і практичну. Теоретична частина містить список рекомендованої (основної та додаткової) літератури до кожної теми та ґрунтовний виклад основних наукових положень. Практична частина зорієнтована на індивідуальні навчально-дослідні завдання, завдання для самостійної роботи, перелік непередбачуваних педагогічних ситуацій, які можуть трапитися у дошкільних навчальних закладах й способи їх вирішення та питань для самоконтролю.

Матеріали, представлені в навчальному посібнику, можуть використовуватися студентами денної та заочної форм навчання спеціальності 012 «Дошкільна освіта» для підготовки до лекційних (опорні лекції та лекції з пропусками, лекції-презентації, проблемні лекції тощо) й практичних занять, написання доповідей, творів-роздумів, проведення диспутів, виконання самостійних робіт та створення навчальних творчих проектів із досліджуваної проблеми.

Програма навчального предмета розрахована на один семестр. На розгляд теоретичної частини, яка складається із 8 тем, відведено 16 годин. На розгляд практичної частини відведено 14 годин та 60 годин – на самостійну роботу студента. Наприкінці першого семестру вивчення авторського спецкурсу програма передбачає консультацію та складання заліку (виконання творчого проекту та його презентація).

Розроблений спецкурс «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу» взаємопов'язаний із такими навчальними дисциплінами, як «Філософія», «Педагогіка», «Дошкільна педагогіка», «Культуро-

логія», «Психологія», «Логіка», «Актуальні проблеми дошкільної освіти», «Педагогічна творчість», «Педагогічна етика». Це стає запорукою інтегративного поєднання різних дисциплін та дає змогу створити цілісну систему знань цього навчального спецкурсу.

Вважаємо, що для забезпечення ефективності процесу формування професійної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти необхідно враховувати такі педагогічні умови: цілеспрямоване формування у студентів позитивної мотивації до оволодіння професійною культурою та зорієнтованість на саморозвиток і самовдосконалення на постійній рефлексивній основі; упровадження в освітній процес спецкурсу «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу»; оволодіння студентами навичками самоаналізу професійно-особистісних якостей у процесі опанування навчальним матеріалом спецкурсу та розв'язання проблемних педагогічних ситуацій і завдань [3].

Для визначення рівнів сформованості професійної культури майбутніх вихователів ДНЗ нами було використано педагогічний експеримент.

Із метою практичної перевірки розробленого спецкурсу на факультеті початкового навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка здійснюється дослідно-експериментальна робота щодо формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів професійної культури.

Для проведення експерименту було поставлено такі завдання:

- виявлення рівня сформованості професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу у процесі фахової підготовки;

- апробація авторського спецкурсу «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу» для студентів I курсу заочної форми та V курсу денної та заочної форми навчання спеціальності 012 «Дошкільна освіта»;

- дослідження ефективності впливу розробленого авторського курсу на якість процесу засвоєння студентами навчальної дисципліни «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу»;

- розробка та впровадження в практику підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу освітнього ступеня «бакалавра» та «магістра» дошкільної освіти експериментального навчаль-



ного посібника «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу».

До педагогічного експерименту було залучено студентів освітніх ступенів «бакалавр» й «магістр» та вихователів дошкільних навчальних закладів м. Чернігова й дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 1 комбінованого типу «Світлячок» (м. Борзна). Базою дослідження на етапі педагогічного експерименту було обрано та залучено студентів Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Обговорення доцільності введення авторського спецкурсу здійснено на науково-методичному семінарі «Підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних навчальних закладів» кафедри дошкільної та початкової освіти Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Методика діагностики рівнів сформованості професійної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів містить такі методики: «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір у модифікації А. Реана), «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), розроблених анкет: на виявлення ефективності вивчення навчального спецкурсу «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу», «Моя оцінка рівня сформованості професійної культури» (за О. Попчук), – розроблених педагогічних ситуацій, що можуть трапитися у ДНЗ та способи їх вирішення, бесіди тощо.

Кількісні дані були отримані в результаті аналізу контрольних зрізів, тестів, анкет на визначення й оцінки рівня сформованості професійної культури у студентів – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Визначення рівня сформованості професійної культури здійснювалось за такими критеріями:

– низький рівень (2 бали) – студент із постійною допомогою викладача може виконувати тільки фрагменти запропонованих завдань, допускає значні помилки під час виконання більшості педагогічних завдань, має низький рівень розвитку професійної самосвідомості. Проходячи анкетування (тестування), показує до 25% правильних відповідей;

– середній рівень (3 бали) – студент виявляє неповні знання і розуміння основних положень навчального матеріалу, виконує практичну роботу з певною кількістю помилок, має недостатнє володіння навичками і вміннями професійного спілкування. Про-

ходячи анкетування (тестування), показує до 50% правильних відповідей;

– достатній рівень (4 бали) – знання студента є доволі повними, може правильно володіти вивченим матеріалом та вільно застосовувати набуті знання в стандартних ситуаціях, уміє робити висновки. Відповідь студента характеризується повнотою, логічністю, обґрунтованістю, але з деякими неточностями. Самостійно застосовує теоретичні знання для виконання практичних завдань. Проходячи анкетування (тестування), показує до 75% правильних відповідей;

– високий рівень (5 балів) – студент володіє міцними, глибокими, системними знаннями, здатний вміло використовувати їх у нестандартних ситуаціях педагогічної діяльності, уміє узагальнювати й систематизувати інформацію, виявляє здатність приймати творчі рішення у виконанні теоретичних й практичних завдань, володіє навичками і вміннями професійного спілкування, поведінки та культури. Проходячи анкетування (тестування), показує до 100% правильних відповідей.

Здобуті результати засвідчили, що на початок експерименту студенти мали однаковий рівень сформованості професійної культури.

Наступне завдання педагогічного експерименту полягало в апробації розробленого авторського спецкурсу. На цьому етапі студентам було запропоновано авторську технологію формування професійної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в освітньому процесі вишу, основним змістовим компонентом якої став авторський спецкурс «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу».

З метою ефективної реалізації поставлених дослідницьких завдань розробили програму спостережень, яка передбачала з'ясування мети і завдань спостереження та вплив запропонованої системи дій на динаміку розвитку й формування професійної культури студентів. Респондентами виступали викладачі та студенти вищого навчального закладу, що уможливило різнобічний аналіз досліджуваної проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, а саме: педагогічні спостереження за навчальною діяльністю студентів, бесіди, анкетування, тестування.

У процесі апробації експериментального спецкурсу вирішувалися такі завдання:

– визначити рівень якості знань та вмінь студентів з основ фахової підготовки;

– провести експертну оцінку авторського спецкурсу «Формування професійної куль-



тури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу».

Визначення рівня засвоєння знань студентами з навчальної дисципліни «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу» проводилося за допомогою анкетування та тестування.

У кінці вивчення навчального курсу здійснювали анкетування студентів спеціальності «Дошкільна освіта» для вияву ефективності вивчення авторського спецкурсу «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу»: зміст навчального спеціального курсу, набуття навичок та вмінь, методи передачі інформації, організація занять, що розвивають професійний і творчий потенціал, культуру поведінки, мислення, особистісні якості. Тестування проводилось після засвоєння студентами теоретичного матеріалу, виконання практичних робіт та індивідуального навчально-дослідницького завдання.

Аналіз експериментальних даних дослідження показав, що студенти факультету початкового навчання мають доволі високі показники рівня знань зі спецкурсу.

Паралельно з експериментальною апробацією змісту програми авторського спецкурсу «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу» ми провели його експертну оцінку студентами факультету початкового навчання.

Загалом студенти позитивно оцінили зміст навчального спецкурсу та навчального посібника, зазначивши, що в ньому досить повно реалізовано такі принципи навчання, як: науковість, доступність, ґрунтовність, врахування професійної спрямованості навчального матеріалу тощо.

Експертна оцінка варіативного спецкурсу «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу» визначалася за такими критеріями, як: науковість, забезпечення єдності навчання та розвитку особистості, доступність, професійна спрямованість змісту, ґрунтовність, достатність годин за навчальними модулями програми курсу та ін.

**Висновки проведеного дослідження.** Результати проведеної експериментальної роботи свідчать про ефективність розро-

бленого авторського спецкурсу щодо формування професійної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі їхньої професійної підготовки, що підтверджується позитивною динамікою рівнів сформованості показників професійної культури.

Вважаємо, що запровадження й вивчення авторського спецкурсу для студентів V курсу навчання денної та заочної форм навчання є корисним у процесі навчання. Навчальний посібник є ефективним засобом до вивчення спецкурсу, він посилить спрямованість студентів на формування професійної культури та забезпечить розуміння майбутніми фахівцями залежності між ефективною професійною діяльністю і належним рівнем професійної культури.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у тому, щоб увесь навчальний матеріал (конспекти лекцій та їх презентації, методичні вказівки для виконання практичних робіт, навчальний посібник, список рекомендованих джерел, фрагменти навчальних відеофільмів, перелік самостійної роботи студентів тощо) подати за допомогою комп'ютерно-комунікаційних технологій, а саме дистанційної платформи MOODLE, використовуючи для підтримки очної та заочної форм навчання. Користувачі системи Moodle, а саме викладачі та студенти, отримують доступ до ресурсів за допомогою веб-браузера із різних місць, використовуючи мережу Інтернет (навчальної аудиторії, робочого місця, дому тощо). Для того щоб попрацювати з будь-яким ресурсом, студенту достатньо буде зайти в систему Moodle під своїм логіном і паролем, знайти потрібний навчальний курс, записатися на нього, відкрити (завантажити) необхідний ресурс.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 р. № 2984-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
2. Стрілець С. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів [2-ге вид., допов. і переробл.] / С. Стрілець. – Чернігів: Видавець Лозовий В., 2015. – 544 с.
3. Туркот Т. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.



УДК 37.091.3–047.22+378

## РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Стеценко Н.М., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту

Херсонський державний університет

Чикалова Т.Г., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту

Херсонський державний університет

У статті розкрито роль, наведено характеристики та визначено основні форми самостійної роботи студентів як важливої умови формування професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти. Зосереджено увагу на етапах організації самостійної роботи студентів, специфіці її методичного забезпечення. Проаналізовано ефективні методи та засоби самоосвітньої діяльності майбутніх управлінців.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, професійна компетентність, майбутні менеджери освіти, самостійна робота, самоосвітня діяльність майбутніх управлінців.

В статье раскрыта роль, приведены характеристики и определены основные формы самостоятельной работы студентов как важного условия формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров образования. Сосредоточено внимание на этапах организации самостоятельной работы студентов, специфике ее методического обеспечения. Проанализированы эффективные методы и средства самообразовательной деятельности будущих управленцев.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, профессиональная компетентность, будущие менеджеры образования, самостоятельная работа, самообразовательная деятельность будущих управленцев.

Stetsenko N.M., Chykalova T.G. ROLE OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS EDUCATION

The article deals with the role, given the characteristics and the basic form of independent work of students as an important condition for the formation of professional competence of the future managers of education. It focuses on the stages of the organization of independent work of students, the specifics of its methodological support. We analyze the effectiveness of the methods and means of self-activity of the future managers.

**Key words:** competence approach, professional competence, future educational managers, independent work, self-learning activity of the future educational managers.

**Постановка проблеми.** Мета професійної вищої освіти – це підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентного на ринку праці, компетентного, здатного самостійно приймати відповідальні рішення, орієнтуватися в суміжних із власною професією галузях діяльності, здатного ефективно працювати, готового до соціальної і професійної мобільності. Однією з умов підготовки конкурентоздатного фахівця є компетентнісний підхід, що забезпечує формування у студента високого рівня наукових знань, а головною метою стає підвищення ролі самостійної роботи як форми навчального процесу у вищій школі.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти пізнавальна самостійна діяльність студентів виконує два важливих завдання. По-перше, від рівня сформованості пізнавальної самостійності залежить успішність навчання у вищій школі, а отже, опанування майбутнього фаху. По-друге, чим вищий рівень пізнавальної самостійності випускника, тим

вищою є його професійна компетентність і, відповідно, конкурентоспроможність на ринку праці.

Самостійна пізнавальна діяльність як вид самостійної роботи дозволяє перевести студента з пасивного споживача знань в активного їх творця, здатного критично мислити, планувати власну діяльність, проявляти ініціативу, формулювати проблему, аналізувати шляхи її розв'язання, знаходити оптимальний результат і доводити його правильність, а також успішно знаходити вихід із складних, нестандартних ситуацій. Саме ці характеристики мають бути притаманні майбутнім фахівцям у сфері менеджменту, зокрема й менеджменту освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми компетентнісного підходу на рівні вищої освіти протягом останніх десятиліть постійно перебувають у полі зору українських науковців (О. Локшина, А. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова, Г. Фрейман та ін.). Питання якості професійної підготов-



ки майбутнього менеджера освіти знайшло відбиття в працях вітчизняних дослідників (В. Берека, В. Бондар, В. Маслов та ін.).

Дослідженню планування та організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів присвячено праці вітчизняних і зарубіжних науковців А. Алексюка, Л. Вяткіна, М. Гарунова, Б. Єсіпова, В. Козакова, І. Лернера, М. Махмутова, Н. Полівнікова, П. Підкасистого та ін.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розкритті ролі та висвітленні основних форм самостійної роботи студентів як важливої умови формування професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Менеджер освіти – це фахівець, який керує процесами навчання, виховання, розвитку особистості, володіє системою необхідних і достатніх знань у галузі педагогіки, психології, професійно підготовлений до управлінської діяльності у сфері освіти.

До основних компетенцій менеджера освіти відносяться: *методична* – знання закономірностей та принципів педагогічного процесу, володіння методами впливу, взаємодії, контролю та оцінки діяльності освітньої установи та ін.; *управлінська* – знання систем освіти, освітніх закладів та їх функцій, знання основ управління соціальним колективом, уміння приймати управлінські рішення, оволодіння лідерськими якостями та ін.; *загальнокультурна* – володіння знаннями про способи здобуття, зберігання та передачі базисних цінностей культури, дотримання принципу єдності слова та діла, прояв інтересу до молодіжної субкультури та ін.; *стратегічна* – уміння змістовно формулювати перспективні цілі освітньої системи, знання принципів прогнозування розвитку різних типів освітніх закладів, володіння методами діагностики освітніх систем і організації маркетингової служби та ін.; *комунікативна* – володіння культурою мови та ділового спілкування, уміння реалізовувати інтерактивні технології в управлінні освітнім середовищем, достатній рівень знань для ведення переговорів іноземною мовою та ін.

Сукупність цих компетенцій складає професійну компетентність майбутнього менеджера освіти. Процес формування компетентності фахівця відбувається шляхом залучення студентів до різних видів навчальної діяльності, лівову частку якої складає самостійна пізнавальна діяльність.

Самостійна робота студентів – одна з форм навчального процесу, що планується

студентом та виконується їм за завданням та при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі.

Важливим її призначенням є формування професійної компетентності з дисципліни, навичок дослідницької роботи у навчальній, науковій, професійній діяльності, розкриття та розвиток креативних здібностей, підвищення якості та ефективності навчання.

Самостійна пізнавальна діяльність сприяє набуттю студентами досвіду брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід із кризової ситуації, що є важливими складовими професійної діяльності менеджера освіти.

Основними характеристиками самоосвітньої діяльності майбутніх управлінців є самостійний відбір матеріалу, визначення стратегії і тактики його вивчення, самостійне його вивчення, вирішення проблем, пізнавальних задач, що виникають за умови наявності різних точок зору на один предмет, самостійне визначення протиріч, формування власного бачення цього предмету, власного світогляду, самозміни.

Самостійна пізнавальна діяльність студентів реалізується безпосередньо у самостійній роботі, яка виконує стимулюючу функцію, формує у студентів установку на самостійне систематичне поповнення знань і вироблення умінь орієнтуватися в потоці інформації під час розв'язання нових пізнавальних задач.

Однак успішність діяльності студентів багато в чому залежить від її правильної методичної підтримки з боку викладача. Тому організація самостійної роботи студентів має передбачати ряд послідовних етапів: планування самостійної роботи; відбір змісту самостійної роботи; методичне забезпечення самостійної роботи; моніторинг самостійної роботи.

Планування самостійної роботи студента – це важливий етап, від якого залежить успішність подальшої самостійної діяльності. Чітко визначена мета роботи, правильно спланована послідовність забезпечують ефективність її реалізації, допомагають прослідкувати рух від поставлених завдань до прогнозованих результатів.

Плануючи самостійну роботу, необхідно враховувати нормативно визначений час на її виконання, обсяг, види, терміни та форми презентації результатів. За таких обставин кожен студент може скласти індивідуальний план самостійної роботи за окремими змістовими модулями навчального курсу.

Зміст завдань, що виносяться на самостійне засвоєння, має бути логічним доповненням навчального матеріалу кур-





су чи дисципліни. Крім того, визначаючи завдання для самостійної роботи, необхідно враховувати інтереси студентів, рівень готовності до самостійного пізнання, їхню активність та здатність до творчості.

Успішність засвоєння навчального матеріалу, що виноситься на самостійне опанування, потребує відповідного методичного супроводу. Методичне забезпечення самостійної роботи студентів передбачає:

- робочу програму навчальної дисципліни;
- методичні вказівки до навчального курсу з розгорнутим поясненням до кожного з видів самостійної роботи;
- способи контролю;
- різні види завдань та методичні вказівки до їх виконання;
- перелік основної та додаткової літератури з усіх аспектів самостійної навчальної діяльності.

Виконання самостійної роботи має супроводжуватися постійними консультаціями з боку викладача, що надає можливість встановити зворотній зв'язок із студентами та здійснювати корекцію процесу самостійного пізнання як для окремих студентів, так і для групи загалом.

Моніторинг знань та умінь студентів під час виконання завдань самостійної роботи має здійснюватися з урахуванням визначених у дидактичній літературі вимог: співвідношення змісту з цілями навчання, об'єктивності, індивідуального підходу, врахування якісної характеристики знань студентів (повнота, глибина, здатність переносити знання в нові ситуації). Реалізувати ці вимоги можливо за умови чіткого визначення та завчасного ознайомлення студентів із критеріями оцінювання різновидів самостійної роботи.

На сьогодні існують такі різновиди самостійної роботи студентів:

- підготовка до лекційних, семінарських, лабораторних занять;
- підготовка до заліків, екзаменів та інших форм контролю знань;
- складання звітних документів за результатами виконаних завдань;
- вивчення літературних джерел (підручників, посібників, монографій, наукових статей тощо), нормативних документів із конкретної теми, складання конспектів;
- узагальнення практики з метою обговорення на заняттях;
- підготовка до тематичних дискусій, до рольових та ділових ігор тощо.

Деякі види самостійної роботи студентів пов'язані з елементами науково-дослідної роботи, такі як: написання рефератів, курсових, дипломних робіт, підготовка доповіді на конференцію, наукової статті.

Зміст самостійної пізнавальної діяльності конкретизується через послідовність різновидів самостійної роботи, що змінюються від репродуктивних до реконструктивно-варіативних, а потім – до творчих (відповідно до зміни пізнавальної діяльності студентів).

Для організації самостійної роботи студентів використовуються різні засоби: робочі зошити; бланки завдань; тексти; аудіо- та відео-записи; комп'ютерна техніка; конспекти лекцій; таблиці; кросворди; схеми і креслення тощо.

Особливе місце серед перерахованих вище засобів посідають робочі зошити як один із найбільш зручних у роботі студента і викладача. Робочий зошит може містити завдання різного характеру:

- на перевірку теоретичних знань, що передбачають вивчення теорії та відповіді на запитання з метою засвоєння основних термінів, понять та підходів до даного курсу;
- тести для проведення самоаналізу та самооцінки рівня засвоєння навчального матеріалу;
- завдання, пов'язані з аналізом певних практичних ситуацій, що можуть виконуватися самостійно або в групі, а результати записуються у робочому зошиті у вигляді резюме;

– індивідуально-творчі завдання, що вимагають від студента, спираючись на отримані знання, приклади, досвід, використовувати творчий потенціал та створювати оригінальні документи відповідно до завдання.

Усі види завдань супроводжуються розгорнутими методичними поясненнями, додатковими джерелами інформації тощо.

Як правило, завдання поділяються за рівнями складності:

- тренувальні (завдання для обов'язкового виконання,) так звані обов'язковий мінімум – скласти план, тези, конспект, тезаурус, довідку про прочитаний матеріал, схему, відповіді на тестові питання. Здебільшого, це питання, спрямовані на перевірку теоретичних знань;
- реконструктивні (завдання для студентів, які претендують на високий рівень оцінки знань) – вивчити нормативно-правові документи; скласти анотацію, кросворд, цитатний конспект, таблиці; підготувати доповідь, реферат, бібліографічний список. Це завдання теоретико-практичного характеру;
- творчі (завдання, що виконуються за бажанням студента і дають шанс підвищити свій рейтинг з дисципліни) – скласти рецензію, відгук, презентацію, кросворд; виконати завдання кейсу; підготувати наукову



статтю з обраної проблеми; написати есе; взяти участь у конференції, творчій (науково-дослідній) лабораторії, проблемній групі тощо.

Серед таких завдань різного рівня складності можуть бути запропоновані такі:

- скласти тематичний тезаурус «Основні поняття менеджменту»;
- упорядкувати порівняльну таблицю підходів до розуміння менеджменту;
- підготувати доповідь з теми «Роль менеджменту в історичному розвитку суспільства»;
- скласти кросворд «Основні поняття менеджменту»;
- написати есе «Менеджмент у моїй професії»;
- презентувати систему управління навчальним закладом у вигляді схеми. Обґрунтувати пропозицію.

Важливо, щоб кожне завдання було оцінене відповідно до рівня складності та визначених критеріїв, про що обов'язково має бути зазначено у робочому зошиті. Це надає можливість здійснювати моніторинг самостійної роботи студентів, оцінювати результати виконаних завдань, своєчасно надавати необхідну допомогу.

Крім того, використання робочих зошитів сприяє розвитку в студентів рефлексії та самооцінки отриманих результатів, що передбачає відновлення етапів діяльності, труднощів та способів їх подолання, усвідомлення способів діяльності, співвіднесення отриманих результатів з проєктованими.

Як уже зазначалося, особливу роль виконують творчі види самостійної роботи, що передбачають самостійну діяльність майбутніх менеджерів з перенесення знань під час розв'язання задач у виключно нових ситуаціях, умовах складання нових програм прийняття рішень, вироблення гіпотетичного аналогового та діалектичного мислення. Серед таких методів, що активізують самостійну роботу студентів, особливе місце належить методу case-study.

Метод case-study, або метод конкретних ситуацій (від англійського "case" – випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, що ґрунтується на навчанні шляхом вирішення конкретних задач, ситуацій (вирішення кейсів).

Метод case-study дозволяє використати теоретичні знання у вирішенні практичних задач. Цей метод сприяє розвитку в студентів самостійного мислення, уміння висловлювати та враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловлювати свою. За допомогою цього методу майбутні управлінці мають змогу виявляти й удо-

сконалювати аналітичні та оцінні навички, навчаються роботі в команді, вчаться знаходити найбільш раціональне вирішення поставленої проблеми. Цей інтерактивний метод забезпечує глибоке засвоєння теоретичних положень та оволодіння практичним використанням матеріалу; сприяє професіоналізації студентів, формує інтерес та позитивну мотивацію до навчання.

Крім того, метод case-study концентрує в собі значні досягнення технології «створення успіху». Він передбачає діяльність з активізації студентів, стимулювання їх успіху, підкреслення їх досягнень. Саме досягнення успіху виступає однією з рушійних сил методу, сприяє формуванню стійкої позитивної мотивації, підвищенню пізнавальної активності та рівня самостійності студентів.

У результаті виконання всіх різновидів завдань самостійної роботи студенти мають навчитися:

- узагальнювати накопичений досвід управління у сфері освіти;
- обирати найбільш ефективні технології освітнього менеджменту;
- займатися самоосвітою для підвищення професійної компетентності у галузі управління освітою.

Засвоєння основних методів самостійної роботи дозволить студентам перейти від «заучування та запам'ятовування» готових знань до уміння самостійно здобувати знання, формувати власну думку, розвивати аналітичні навички, аргументовано висловлювати власну точку зору. Крім того, здобуваючи знання шляхом самостійної роботи, студент виробляє у себе потребу до постійної самоосвіти, пошуку знань та нової інформації.

Самостійна робота є важливим елементом розвиваючого навчання, що означає формування у студента розуміння проблем на мікро- та макрорівнях та особисту участь у цьому процесі, здобуття високих моральних ідеалів, професійного мислення, професійних компетенцій.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, систематична самостійна пізнавальна діяльність студентів упродовж навчального процесу створює відповідні умови для підвищення якості підготовки висококваліфікованих фахівців. Активна участь студентів у самостійній роботі стимулює їх до творчого використання теоретичних знань у подальшій професійній діяльності, полегшує їх адаптацію до нових умов професійного середовища.

Дослідження ролі самостійної роботи у формуванні професійної компетентності менеджерів освіти не вичерпується висвітленими у статті аспектами. Ґрунтовного



вивчення потребують можливості та умови використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методів навчання тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Берека В. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика : [Монографія] / В. Берека. – Хмельницький, 2008. – 482 с.
2. Гарунов М. Самостоятельная работа студентов / М. Гарунов. – М.: Знание, 1998. – 136 с.
3. Журавська Л. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих навчаль-

них закладах / Л. Журавська // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, № 2. – С. 105–115.

4. Пидкасистый П. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации / П. Пидкасистый // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов: Межвуз. сб. науч. тр. – Пермь : Пермский ун-т, 2000. – 56 с. – С. 12–15.

5. Синиченко З. Роль самостоятельной работы в подготовке специалистов / З. Синиченко // Вестник Таганрогского института управления экономики. – 2014. – № 1. – С. 113–116.

6. Тернавська Т. Проблема активізації пізнавальної діяльності у студентів ВНЗ / Т. Тернавська // Наукові записки Києво-Могилянської академії. Серія: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2006. – Т. 59. – С. 36–41.

УДК 378.001.8

## ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ткаченко Н.М., к. пед. н.,  
доцент, докторант

*Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка*

Статтю присвячено аналізу існуючих нормативних документів, а також наукових досліджень щодо зміни орієнтирів навчання іноземних мов у контексті євроінтеграційних змін із метою погодження теорії і практики навчання в загальноосвітній школі з міжнародних стандартів та вимог сучасності, а також пошуку ефективних стратегій навчання, що визначають специфіку професійної діяльності вчителя іноземної мови ХХІ ст.

**Ключові слова:** іноземні мови, сучасний вчитель, професійна діяльність, реформування освіти, мовна освіта.

Статья посвящена анализу существующих нормативных документов, а также научных исследований по изменению ориентиров в обучении иностранным языкам в контексте евроинтеграционных процессов с целью приведения в соответствие теории и практики обучения в общеобразовательной школе с международными стандартами и требованиями современности, а также поиска эффективных стратегий обучения, определяющих специфику профессиональной деятельности учителя иностранного языка ХХІ века.

**Ключевые слова:** иностранные языки, современный учитель, профессиональная деятельность, реформирования образования, языковое образование.

Tkachenko N.M. THE LANDMARKS OF MODERN FOREIGN LANGUAGES TEACHER PROFESSIONAL ACTIVITY

The article deals with the analyses of the existing normative documents and scientific researches on the problem of changes in education in the whole and in teaching foreign languages in particular in the context of European integration processes in order to align theory and teaching practice at secondary school with international standards and modern requirements, as well as the search for effective teaching strategies, determining the specifics of XXI century foreign language teacher's professional activity.

**Key words:** foreign languages, modern teacher, professional activity, education reform, language education.

**Постановка проблеми.** У різні епохи та періоди історичного розвитку народи вклали різний зміст у поняття «освіта». Не існує єдиної для всіх часів і народів думки щодо основної мети освіти, хто і в якому обов'язку має отримувати її, як найбільш

ефективно організувати процес навчання, за допомогою яких засобів це має здійснюватися. Однак у наш час, коли у світі все більше виявляється тенденція до інтеграції у світі, коли вирішення глобальних проблем людства залежить від спільних зусиль осві-



чених осіб, як ніколи гостро постає проблема переосмислення існуючих національних парадигм освіти.

Нині багато країн світу занепокоєні станом освіти. Проблема загальної середньої та професійної освіти стала пріоритетною для таких організацій світової спільноти, як Міжнародна комісія Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) з питань освіти для XXI ст., Рада з культурного співробітництва «Освіта для Європи», Рада Європи тощо.

В основі світової кризи в освіті лежать протиріччя нашого та попередніх століть, коли значущі відкриття у галузі науки та техніки сприяли загостренню економічних, соціальних та політичних проблем світової спільноти (зростання безробіття, загроза навколишньому середовищу, геополітична криза, пов'язана з розпадом держав, посилення тероризму тощо).

Перехід України до інформаційно-комунікаційного суспільства, посилення міжнародних інтеграційних процесів визначають соціальне замовлення держави щодо підготовки конкурентоспроможних на європейському й світовому ринках праці, мобільних, комунікативно компетентних членів суспільства, а відповідно, передбачають реформування освітньої галузі. Змінюються орієнтири освіти – змінюється й учитель, цілі та завдання його професійної діяльності.

Виникла нагальна потреба в оновленні цілей навчання іноземних мов на сучасному етапі розвитку суспільства. Від правильності їх розуміння буде залежати тактика навчання іноземних мов, зокрема пошук оптимальних шляхів удосконалення цього процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження В. Аракіна, П. Бежа, О. Бігич, І. Бім, Н. Борисової, І. Верещакіна, Н. Гальської, Р. Мартинової, О. Москальської, С. Ніколаєвої, О. Першукової, В. Плахотника, І. Рахманова, Г. Рогової, І. Д. Салістри, О. М. Солововой, В. Цетлін, Л. Щерби присвячені переважно теоретико-методичним засадам навчання іноземних мов. Проблема інтеграції культурного компонента у процес навчання іноземних мов привертала увагу Н. Бібик, Н. Бориско, О. Миролубова, Ю. Пассова, О. Пометун, А. Пуховської, О. Тарнопольського, С. Тер-Минасової, Г. Томахіна, Р. Ладо, М. Воллес, А. Райт. Дослідженням шляхів впровадження новітніх підходів до навчання іноземних мов у освітню практику займалися С. Алексеєва, Н. Богуш, О. Козакевич, О. Коломинова, І. Литньова, І. Максак, Т. Решетнік, С. Роман, Ю. Руднік

та ін. Проблема зміни орієнтирів у навчанні учнів загальноосвітніх шкіл іноземних мов з огляду на стрімке зростання міжкультурних зв'язків, сучасні інтеграційні процеси у світі, реформування освітньої галузі не була об'єктом спеціальних досліджень та потребує подальшого вивчення.

**Постановка завдання.** Завданням публікації є аналіз специфіки професійної діяльності вчителя іноземної мови на основі існуючих нормативних документів, а також досліджень науковців у контексті євроінтеграційних змін із метою погодження теорії і практики навчання іноземних мов у загальноосвітній школі з міжнародними стандартами та вимогами сучасності.

**Виклад основного матеріалу.** Стрімкі зміни в усіх сферах життя стимулюють до міжнародної взаємодії, зумовлюючи модернізацію національних систем мовної освіти. XXI ст. оголошено Радою Європи століттям поліглотів.

Для виховання молодого покоління в дусі миру і діалогу культур, для формування особистості, яка поважає права людини та її основні свободи, усвідомлює взаємозв'язок між народами та націями, расовими та релігійними групами, що постійно зростає, готова до участі у розв'язанні проблем свого суспільства, своєї країни та світу загалом, у документах ЮНЕСКО виокремлено напрямки реформування освітніх систем, а саме: гуманізація, культуровідповідна соціологізація та екологізація змісту освіти, міждисциплінарна інтеграція, орієнтація на безперервність освіти, які представляють особливий інтерес у контексті нашого дослідження. Розглянемо їх докладніше.

Гуманізація освіти передбачає пріоритетне вивчення тем, що стосуються глобальних проблем людства на сучасному етапі розвитку, вказують на взаємозв'язок між націями та народами, містять моральні, громадянські, культурні аспекти міжнародного виховання, а також орієнтацію в стратегії освіти на формування культурно і духовно багатой особистості як необхідну передумову для всебічного розвитку суб'єкта.

Культуровідповідна соціологізація та екологізація змісту освіти передбачає підсилення функцій освітніх систем у процесі передачі універсальних та національних культурних цінностей, співставлення цивілізацій та культур, вивчення їх взаємовпливу, забезпечення усвідомлення молоддю проблем взаємодії людини і природи, починаючи від використання природних ресурсів та управління ними і закінчуючи питаннями залежності розвитку цивілізації, її виживання від морально усвідомленої та науково



обґрунтованої діяльності людини по відношенню до земної природи і космосу.

Міждисциплінарна інтеграція передбачає використання різних форм навчання, стимулювання застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процес навчання різних дисциплін, вироблення єдиних параметрів оцінювання завдань різного рівня когнітивної, комунікативної складності, зокрема, заснованих на застосуванні знань, умінь і навичок у різноманітних предметних галузях.

Орієнтація на безперервність освіти розповсюджується на її розвиваючі та громадянські функції.

Інтернаціоналізація всіх сфер суспільного життя робить володіння іноземною мовою нагальною необхідністю практичної та інтелектуальної діяльності людини, запорукою успіху, вдалої кар'єри тощо. Це підвищує статус іноземної мови як навчального предмета. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою не можливе без фундаментальної мовної підготовки в середній школі.

Нині в Україні здійснено спроби реформування освітньої галузі в цілому та середньої освіти, зокрема з урахуванням світових тенденцій: прийнято закон «Про освіту», розроблено Проект концепції розвитку освіти до 2015 р., Концепцію середньої загальноосвітньої школи України, Візію нової української школи, які пройшли обговорення та стали основою для прийняття Політичної пропозиції «Нова українська школа». Політична пропозиція – стратегічний документ для розробки подальшої програми діяльності Уряду щодо реформування загальної середньої освіти до 2029 р..

Однією з пріоритетних ідей реформування української школи є перехід від школи знань до школи компетентностей. Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян [1].

Стратегічним завданням реформування змісту освіти є розробка державних освітніх стандартів. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти ґрунтується на засадах компетентісного, особистісно зорієнтованого і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти [7]. У діючих Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти

загальні підходи до визначення рівня навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти встановлюють відповідність між вимогами до знань, умінь і навичок учнів та показником оцінки в балах відповідно до рівнів навчальних досягнень [8].

Компетентісний підхід до освіти передбачає, по-перше, її переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі; по-друге, переміщення акцентів із накопичування суми нормативних знань на формування й розвиток в учнів умінь застосовувати знання для вирішення різних життєвих ситуацій.

За словами міністра освіти Лілії Гриневич, діти мають здобути в школі уміння і компетентності XXI ст. Варто зазначити, що не існує єдиного визначення та переліку цих компетентностей. Оскільки компетентності є, перш за все, відображенням замовлення суспільства на підготовленість його громадян до життя в середовищі, то їх перелік визначається позицією соціуму певної країни чи регіону.

Так, у Рекомендаціях Європарламенту та Ради ЄС визначено 8 ключових компетентностей, які є необхідними кожній людині для особистого становлення і розвитку, активного громадянства, соціальної інклюзії та працевлаштування і які мають формуватись упродовж здобуття особистістю освіти. Зокрема, спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами (в усній та письмовій формі); математичні й базові компетентності з природничих наук та технологій; цифрові компетентності; здатність навчатися; соціальні та громадянські компетентності; ініціативність та підприємницькі навички; загальнокультурна грамотність та здатність до самовираження [2].

У цих самих Рекомендаціях визначено навички і вміння, які є визначальними для набуття наведених вище компетентностей, а саме: критичне мислення; творчість; ініціативність; вміння вирішувати проблеми; оцінка ризику; вміння приймати рішення; вміння конструктивно керувати емоціями; вміння співпрацювати в команді [2].

На думку професора Мельбурнського університету Патрика Гріффіна, керівника міжнародного наукового проекту з оцінки та викладання навичок та компетентностей XXI ст. у зв'язку зі змінами, яких зазнало виробництво і які різко змінили вектор розвитку суспільства, система освіти має швидко рухатися в тому самому напрямку. Тому акценти мають зміститися у бік формування уміння критично мислити, здатності до взаємодії та комунікації, творчого підходу до справи, допитливості. У постін-



дустріальну епоху саме ці якості стали життєво необхідними так само, як і читання, письмо та арифметика [5].

За даними доповіді Всесвітнього економічного форуму (The World Economic Forum) «The Future of Jobs», визначено ТОП-10 компетенцій, які у 2020 році будуть найбільш затребуваними на ринку праці. На першому місці за рівнем затребуваності (як і 2015 році) залишається вміння вирішувати складні завдання (Complex Problem Solving). У зв'язку з великою кількістю й легкодоступністю інформації, що потребує навичок її відбору, правильного осмислення, другою за значимістю компетенцією 2020 року буде критичне мислення (Critical Thinking). Далі у списку креативність (Creativity), здатність до управління людьми (People Management), володіння навичками координації, взаємодії (Coordinating with Others), емоційний інтелект (Emotional Intelligence), судження і прийняття рішень (Judgment and Decision Making), клієнтоорієнтованість (Service Orientation) та вміння вести переговори (Negotiation). Завершує десятку когнітивна гнучкість (Cognitive Flexibility), яка в умовах відкритого, великого й дуже поліваріантного світу буде дійсно важлива [6].

З огляду на вищезазначене, компетентнісний зміст освіти має бути наскрізною лінією усіх навчальних предметів, оскільки формування компетентностей відбувається засобами змісту освіти. Під час викладання різних навчальних предметів він отримуватиме діяльнісне втілення на відповідному матеріалі. Це дасть можливість у результаті об'єднати навчальні предмети в єдиний цілісний зміст, виокремивши системотвірні елементи загальної освіти як на окремих ступенях навчання, так і на рівні міжпредметних зв'язків. Функція школи полягатиме не тільки у навчанні та вихованні, але й у соціалізації школяра. Такий підхід дасть можливість урахувати вимоги сучасності до особистості, її життєвої компетентності, розвинути найбільш затребувані у сучасному світі вміння та навички.

В основу національної системи мовної освіти покладено рекомендації, сформульовані Радою з культурного співробітництва Ради Європи в галузі сучасних мов, які визначають спільні засади для розробки навчальних планів, типових програм, іспитів, підручників. У них описано, чого мають навчитися ті, хто оволодівають мовою, щоб користуватися нею для спілкування, та які знання і вміння їм потрібно розвивати, щоб діяти ефективно. Цей опис включає й культурний контекст, в якому існує мова. Рекомендаціями визначено рівні володіння мов-

ленням, що дає змогу вимірювати успіхи тих, хто оволодіває мовою, на кожному ступені навчання або впродовж усього життя, з урахування яких має відбуватись оцінювання знань, умінь і навичок іншомовного спілкування [3].

Основними пріоритетами мовної політики Ради Європи є збереження і розвиток європейської мовної спадщини та культурної різноманітності, стимулювання вивчення європейських сучасних мов, що сприятиме європейській мобільності, співпраці, взаєморозумінню та подоланню забобонів і дискримінації і, внаслідок, поліпшить соціальний клімат в Європі і в усьому світі.

Кроком уперед на шляху реформування змісту мовної освіти стала розробка навчальних програм з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. Їх дидактичні та методичні засади і зміст узгоджено з відповідною галуззю Державного стандарту середньої освіти як основного стратегічного документа й основними положеннями «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання».

У новій програмі з іноземних мов зазначено: «Сучасний розвиток міжнародних зв'язків між державами слугує передумовою для активізації знань про культурні особливості країн і народів, мова яких вивчається. Цьому сприяє міжкультурний підхід до вивчення іноземної мови. Вона є суттєвим елементом культури народу – носія цієї мови і засобом передачі її іншим, допомагає учням пізнати духовне багатство іншого народу, краще розуміти власну культуру і культуру свого народу, підвищує рівень їхньої гуманітарної освіти, сприяє входженню у світову спільноту» [4].

Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року передбачено міжнародне співробітництво у сфері освіти, метою якого є не лише забезпечення інтеграції системи освіти України в міжнародний освітній простір, а й надання можливостей для реалізації компетентнісного підходу до навчання іноземних мов. Серед основних його напрямків зазначено:

- організацію освітніх і наукових обмінів, стажування та навчання за кордоном учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників;
- розширення участі навчальних закладів, педагогів, науковців, учнів та студентів у різних проектах і програмах міжнародних організацій та співтовариств (програми Темпус, Еразмус Мундус, Жан Моне тощо);
- вивчення досвіду зарубіжних партнерів стосовно модернізації системи освіти,



зокрема вивчення системи професійного зростання в рамках концепції навчання протягом життя щодо запровадження міжнародних шкіл, дискусійних майданчиків тощо;

– проведення спільних наукових досліджень з актуальних проблем розвитку освіти та галузей економіки;

– проведення міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів тощо;

– підтримку співробітництва міжнародних таборів для дітей та юнацтва, проведення спільних конкурсів, фестивалів, форумів тощо [1].

Пріоритетними для оволодіння вміннями іншомовної комунікації стають спілкування з носіями мови, створення іншомовного середовища та реальних ситуацій зв'язку з іноземними друзями через участь у міжнародних проектах, конференціях тощо. Засобами такого середовища є, перш за все, мас медіа, інтернет. З метою створення іншомовного середовища доцільним є залучення волонтерів Корпусу Миру (США), який надає допомогу щодо втілення в життя програм у сфері освіти. Важливу роль в організації ефективного навчання іноземних мов відіграє встановлення стійкої позитивної мотивації, висока емоційна залученість у навчальний процес і особиста зацікавленість, що забезпечує розкриття резервів особистості учнів.

Особливостями професійної діяльності сучасного вчителя іноземних мов стає його активна творча позиція; здатність до організації, управління і контролю процесу навчання з урахуванням інноваційних тенденцій, а також встановлення тісного емоційного взаємозв'язку з учнями.

Педагог XXI ст. – це вже не «класичний» учитель, який стоїть біля дошки і намагається закласти в голову своїх вихованців безліч знань. Це юрист, менеджер, модератор, дипломат і науковий керівник в одній особі. Юридична діяльність розкривається в роботі з численними документами, законами, нормативно-правовими актами. Роботу вчителя як менеджера ми можемо спостерігати при організації повсякденного шкільного життя. Як модератор сучасний вчитель має бути завжди готовий повернути вивчення тієї чи іншої теми або обговорення будь-якого питання в потрібне русло, тобто він є диригентом навчально-виховного процесу. Дипломатична складова професійної діяльності вчителя є також досить значущою. Вона передбачає вивчення і усунення конфліктів у малих колективах різного віку, спілкування з різним контингентом учасників навчально-виховного процесу, вирішення спірних питань із

колегами і, найголовніше, продуктивна робота з батьківською громадськістю. Знання етикету спілкування і компетентність в обговорюваних питаннях набуває неабиякої ваги. Учитель як науковий керівник виходить на перший план за індивідуального методу навчання. Саме з усіх перелічених складових і складається образ сучасного вчителя.

**Висновки з проведеного дослідження.** Підсумовуючи, зазначимо, що головною метою навчання іноземної мови в середній школі сьогодні стає залучення учнів до іншомовної культури та їх участь у діалозі культур, а основним завданням навчання іноземної мов на сучасному етапі є лінгво-соціальна адаптація молоді до сучасних умов життя, розвиток в учнів здатності і готовності до міжкультурного спілкування, формування у них особистісних характеристик, а саме: знаходити компроміси, поважати інші культури, ввічливо ставитися до людей, знаходити шляхи вирішення конфліктів, співпрацювати з учителем і ровесниками.

В основу процесу мають бути покладені принципи гуманізації, культуровідповідності, міждисциплінарної інтеграції, орієнтації на безперервність освіти. Досягнення зазначеної мети та реалізацію завдань доцільно здійснювати на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого і діяльнісного підходів. Результатом навчального процесу має стати не лише здатність учнів до міжкультурної комунікації, а й сформовані у них навички і вміння, які є визначальними для набуття ключових компетентностей, затребуваних у сучасному світі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
2. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC), December 2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc42\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc42_en.html).
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. редактор укр. вид. докт. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.
4. Іноземні мови. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5-9 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/content/17-untitled.fr10.pdf>.
5. Хайрутдинов Д. Навьки XXI в. : новая реальность в образовании / Д. Хайрутдинов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://erazvitie.org/article/navyki\\_xxi\\_veka\\_novaja\\_realnost](http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost).



6. Критичне мислення на другому місці найзагребуваних компетенцій у 2020 / Освітня платформа з розвитку критичного мислення «КритМислОП» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.criticalthinking.expert/blog/kritichnemislennya-na-drugomu-misti-najzatrebuvanishih-kompetentsij-u-2020/?\\_utl\\_t=fb](http://www.criticalthinking.expert/blog/kritichnemislennya-na-drugomu-misti-najzatrebuvanishih-kompetentsij-u-2020/?_utl_t=fb).

7. Державний стандарт повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0>

[%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/post-derzh-stan-(1).pdf).

8. Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти / Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011р. N 329 Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 11.05.2011 р. за N 566/19304 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-kriteriyiv-ocinyuvannja-navchalnih-dosjag-doc55850.html>.

УДК 378.011.3-051:004

## ОРГАНІЗАЦІЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Хміль Н.А., к. пед. н.,  
доцент, завідувач кафедри інформатики  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

У статті порушено проблему необхідності організації рефлексивної діяльності студентів у навчальному процесі як важливої умови розвитку їхньої особистості. Розкриваються шляхи та принципи організації рефлексивної діяльності майбутніх учителів у процесі формування їхньої професійної готовності до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі. Нами запропоновані приклади вправ, що спрямовані на розвиток рефлексивних умінь майбутніх учителів у процесі навчання використання ними хмарних технологій у подальшій професійній діяльності. Для візуалізації алгоритмів виконання рефлексивних завдань пропонується застосовувати сервіси віртуальних інтерактивних дощок (Padlet, Lino It), хмарні сервіси Google (Документи, Таблиці, Презентації) і сервіси карт знань (Bubbl.us). Наведено методичні рекомендації щодо організації рефлексивної діяльності студентів із застосуванням запропонованих хмарних сервісів.

**Ключові слова:** рефлексивна діяльність, принципи організації рефлексивної діяльності, професійна підготовка майбутніх учителів, хмарні сервіси, рефлексивні вправи.

В статье затронута проблема необходимости организации рефлексивной деятельности студентов в учебном процессе как важного условия развития их личности. Раскрываются пути и принципы организации рефлексивной деятельности будущих учителей в процессе формирования их профессиональной готовности к использованию облачных технологий в учебно-воспитательном процессе. Нами предложены примеры упражнений, направленные на развитие рефлексивных умений будущих учителей в процессе обучения использования ими облачных технологий в дальнейшей профессиональной деятельности. Для визуализации алгоритмов выполнения рефлексивных заданий предлагается применять сервисы виртуальных интерактивных досок (Padlet, Lino It), облачные сервисы Google (Документы, Таблицы, Презентации) и сервисы карт знаний (Bubbl.us). Приведены методические рекомендации по организации рефлексивной деятельности студентов с применением предложенных облачных сервисов.

**Ключевые слова:** рефлексивная деятельность, принципы организации рефлексивной деятельности, профессиональная подготовка будущих учителей, облачные сервисы, рефлексивные упражнения.

Khmil N.A. ORGANIZING REFLEXIVE ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS WHILE FORMING VOCATIONAL READINESS TO USING CLOUD TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS

This article deals with the problem of students' reflection in educational process as an important condition of developing their personalities. It reveals the ways and principles of organizing reflexive activities of future teachers while forming their vocational readiness to using Cloud technologies in educational process. The author offers exercise examples aimed at developing reflexive skills of future teachers in further professional activities. In order to visualize algorithms of doing reflexive tasks, the use of virtual interactive boards (Padlet, Lino It), Cloud services of Google (Documents, Spreadsheets, Presentations) and map knowledge services (Bubbl.us) was offered. Methodological recommendations on organizing students' reflective activity with using cloud services are listed.

**Key words:** reflexive activities, principles of organizing reflexive activities, vocational training of future teachers, Cloud services, reflexive exercises.





**Постановка проблеми.** Сучасні умови до освітнього процесу висувають вимоги розвитку критично мислячої особистості, яка готова до продуктивної взаємодії з оточуючим світом, уміє об'єктивно оцінювати власні досягнення в процесі навчання, осмислювати успіхи та труднощі, аналізувати в собі нові якості, здатна до самовдосконалення та саморозвитку. Це обумовлює необхідність організації рефлексивної діяльності студентів як важливого компонента освітнього процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження проблеми організації рефлексивної діяльності майбутніх учителів у процесі формування їхньої професійної готовності до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі пов'язане насамперед із загальним розумінням і визначенням понять «рефлексія» та «рефлексивна діяльність». Ці питання розглядалися багатьма вченими (І. Беженар, М. Белобородова, О. Бережнова, І. Бессонова, М. Боцманова, Л. Гапоненко, О. Герасимова, Г. Дегтяр, А. Зак, А. Захарова, І. Істоміна, Ю. Кулюткін, В. Метаєва, О. Новіков, О. Пометун, Є. Сєдих, В. Слободчиков, Г. Тонкіх, Р. Тур, О. Тюков, Т. Ушева, А. Хуторський, О. Шавріна, А. Шаров та ін.).

Успіх професійного навчання визначається готовністю студента до професійно спрямованої діяльності. Так, у наукових працях висвітлено теоретичні засади формування професійної готовності (М. Дьяченко, І. Зимня, Л. Кандибович, О. Леонтьєв, В. Моляко, К. Платонов, А. Прангішвілі, Р. Сімко, В. Чичикін, Д. Узнадзе та ін.), формування готовності вчителя до професійної діяльності (М. Болтенков, Л. Гончаренко, К. Дурай-Новакова, М. Кобзев, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, А. Ліненко, В. Масленнікова, О. Мороз, Ю. Пелєх, В. Сластьонін та ін.), формування готовності до інноваційної професійної діяльності (О. Бартків, І. Богданова, Ю. Будас, Ю. Власенко, І. Гавриш, О. Ібатулліна та ін.), формування готовності до професійного саморозвитку (Є. Пехота).

Методичні аспекти застосування хмарних технологій у навчальному процесі учнів та студентів як окрему педагогічну проблему розглядали Т. Вакалюк, А. Газейкіна, І. Голіцина, О. Заславський, І. Іванов, М. Кадемія, В. Кобися, Н. Коломійчук, Г. Корицька, А. Кувіна, М. Попель, Л. Рощенська, О. Свириденко, Г. Скрипка, А. Супрун, Л. Телішевська, Б. Ярмахов та ін. У їхніх наукових публікаціях представлено методичні підходи до застосування можливостей хмарних технологій у різних навчальних предметах.

Водночас зауважимо, що, незважаючи на значну кількість досліджень, питання організації рефлексивної діяльності майбутніх учителів у процесі їхньої професійної підготовки до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі залишається відкритим.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає в обґрунтуванні принципів організації рефлексивної діяльності майбутніх учителів у процесі формування їхньої професійної готовності до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі та висвітленні методичних рекомендацій застосування хмарних сервісів для проведення рефлексивних вправ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В енциклопедичному словнику рефлексія, з одного боку, визначається як «роздум, самоспостереження, самопізнання», а іншого боку, як «форма теоретичної діяльності людини, спрямована на власні дії» [11, с. 1014].

Як слушно зауважує Г. Дегтяр, для успішного навчання у вищій школі необхідно вміти самостійно організовувати свою навчальну діяльність і, отже, не тільки практично володіти навчальними діями, а й рефлексивно, усвідомлюючи сутність і підґрунтя виконуваних дій, оцінювати їх відповідність цілям та умовам діяльності, визначати на цій основі найбільш ефективні способи засвоєння знань [4, с. 1]. На думку вченої, рефлексію можна розглядати як форму активного особистісного переосмислення людиною того чи іншого змісту своєї індивідуальної свідомості, необхідних для успішного здійснення діяльності. Дослідниця виокремлює такі механізми професійної рефлексії, як фіксація, проблематизація, самовизначення, самооцінка, мотивація. Такий підхід визначає цілісне уявлення про рефлексію як єдність її особистісних та інтелектуальних критеріїв [1, с. 15].

Як слушно зауважує Г. Казаручик, рефлексія передбачає моделювання, проектування діяльності; сприяє організації найбільш продуктивної взаємодії викладача та студента; є важливою умовою діалогічності спілкування учасників педагогічного процесу; спонукає викладачів і студентів до коригування своєї діяльності [5]. О. Новіков підкреслює, що рефлексія відіграє важливу роль в організації продуктивної діяльності – постійний аналіз цілей, завдань процесу, результатів [7, с. 37.]. Н. Щуркова у своєму дослідженні зазначає, що рефлексія – це «аналіз вихованцем власного стану, переживання думок після завершення діяльності. Рефлексія – це спроба відобразити те, що сталося зі своїм «Я»: що я думав? Що



відчував? Чого навчився? Що мене здивувало? Що я зрозумів?» [10, с. 27].

У процесі професійної підготовки студентів варто включати їх у рефлексивну та оцінювальну діяльність (Г. Архіпова, І. Ісаєва, М. Белобородова, І. Беженар та ін.)

У науково-педагогічній літературі рефлексивна діяльність визначається як особливий вид внутрішньо вмотивованої аналітичної діяльності, спрямованої на усвідомлення її ціннісно-сислової, процесуальної та результативної складових з метою їх уточнення, коригування або вдосконалення [3]. На думку Г. Архіпової, «організація рефлексивної діяльності на занятті допомагає розвитку важливих якостей сучасного спеціаліста як особистості, а саме: саморозвитку, самостійності, конкурентоздатності та відповідальності» [1, с. 19].

І. Беженар у своєму дослідженні зазначає, що основу рефлексивної діяльності становлять рефлексивні механізми та способи діяльності, які ґрунтуються на здатності студента до самоаналізу, самооцінки, самоконтролю [2, с. 487]. На необхідності створення рефлексивного середовища для ефективної організації рефлексивної діяльності студентів на навчальному занятті наголошують В. Корнелюк, Н. Шатова та ін. [6; 9, с. 104]. Як зазначає В. Корнелюк, таке середовище дає можливість моделювати особливі, унікальні стосовно вчителя умови, в яких його особистісний і інтелектуальний досвід не тільки виявляється недостатнім, а й служить своєрідною перешкодою для досягнення мети [6, с. 64–68].

Процес формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі ми організували таким чином, щоб рефлексивна діяльність студентів під час навчання спонукала їх до самооцінки щодо визначення рівня оволодіння цими технологіями, самоаналізу педагогічної діяльності

щодо планування та використання хмарних сервісів у навчально-виховному процесі, самоконтролю та саморегуляції у визначенні шляхів удосконалення педагогічної діяльності із застосуванням хмарних сервісів.

Організація рефлексивної діяльності студентів у процесі навчання ґрунтувалась на таких принципах: принцип чіткого цілепокладання, адекватності та наступності навчального матеріалу, позитивного стимулювання, повноти, усвідомлення, індивідуалізації, навчальної комунікації, творчого підходу до навчання, позитивного стимулювання [1, с. 19–20; 3, с. 60].

Включення студентів у рефлексивну діяльність здійснювалось нами із застосуванням саме хмарних сервісів, що уможливило унаочнити алгоритми виконання запропонованих завдань, сприяло забезпеченню інтерактивності навчального процесу, організації спільної оцінювальної діяльності майбутніх учителів, зокрема це:

- сервіси віртуальних інтерактивних дощок (Padlet, LinoIt, Poplet та ін.);
- хмарні сервіси Google (Документи, Таблиці, Презентації, Форми та ін.) та сервіси Office 365;
- сервіси карт знань (Bubbl.us та ін.).

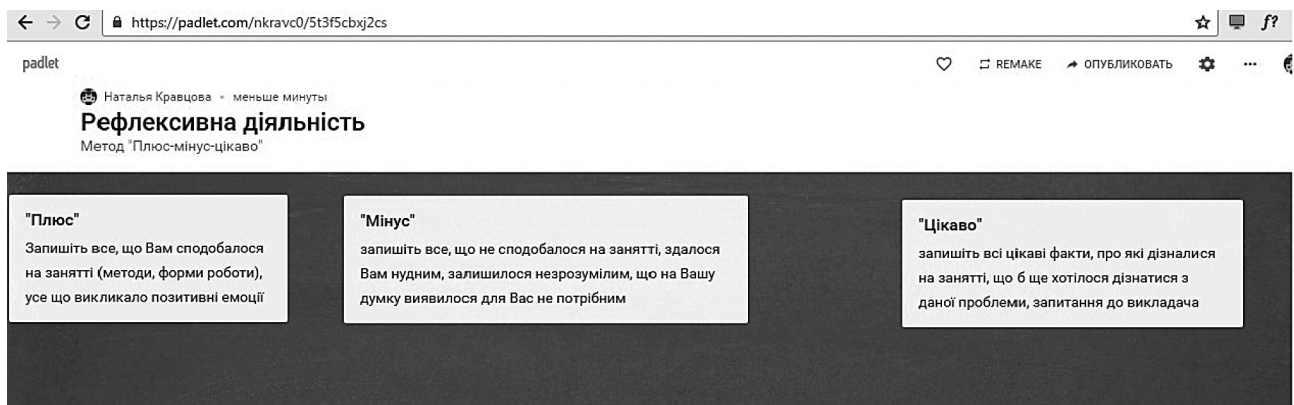
Наведемо приклади організації рефлексивної діяльності студентів із застосуванням вищеназваних сервісів.

Розглянемо реалізацію методів «Незакінчене речення», «Плюс-Мінус-Цікаво», «Три обличчя» та «Робота із сигнальними картками» для організації рефлексивної діяльності студентів із застосуванням інструментів сервісів віртуальних інтерактивних дощок, зокрема Padlet та Lino It.

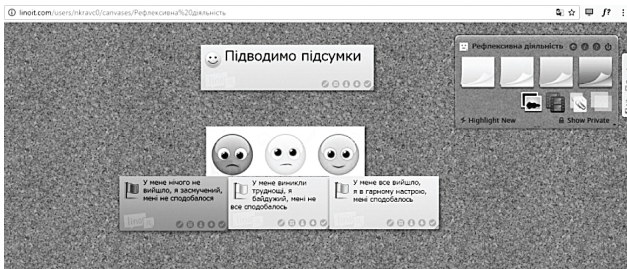
**Приклад 1.** Організація рефлексії методом «Незакінченого речення».

Оцініть свою роботу на практичному занятті та закінчіть запропоновані речення:

1. На занятті я:
  - дізнався ...



**Рис. 1.** Екранна копія віртуальної дошки для проведення рефлексії методом «Плюс-Мінус-Цікаво» (<https://padlet.com/nkravc0/5t3f5cbxj2cs>)



**Рис. 2. Екранна копія віртуальної інтерактивної дошки для проведення рефлексії за методом «Три обличчя» (<http://linoit.com/users/nkravc0/canvases/>)**

- зрозумів ...
- навчився ...
- 2. Мені сподобалось ...
- 3. Краще за все на занятті мені вдалось ...
- 4. Я не зрозумів ..., у мене виникли труднощі з ...

Для проведення рефлексії ми завчасно створили віртуальну інтерактивну дошку (сервіс Padlet), на якій розташували назву методу та завдання для виконання. Під час проведення рефлексивної діяльності звертали увагу студентів, що відповіді необхідно починати саме з поданих слів, що наведені в завданні.

Цей метод нами було застосовано для проведення рефлексії на практичному занятті «Хмарний сервіс Google Форми у навчально-виховному процесі: створення анкет, опитувальників, вікторин із мультимедійним вмістом, тестів». Результат діяльності студентів можна переглянути за веб-адресою: <http://padlet.com/nkravc0/39o46xsc3ymm>.

**Приклад 2.** Організація рефлексії за методом «Плюс-Мінус-Цікаво».

Для проведення рефлексії ми заздалегідь створили дошку (сервіс Padlet), на якій розташували завдання для виконання (рис. 1). Наприкінці заняття ми запропонували студентам відкрити розроблену віртуальну інтерактивну дошку за вказаною веб-адресою й надати відповіді на запропоновані запитання.

Для усвідомлення студентами представленого на дошці алгоритму побудови висловлення власної думки важливо звернути увагу на ключові моменти, а саме: 1) у стовпчик «Плюс» необхідно записати все, що сподобалось на занятті (методи, форми роботи) і викликало позитивні емоції; 2) у стовпчик «Мінус» – усе, що не сподобалось на занятті, здалось нудним, залишилось незрозумілим, що виявилось, на їхню думку, не потрібним; 3) у стовпчик «Цікаво» необхідно записати всі цікаві факти, про які дізнались на занятті, що б ще хотілося дізнатись із цієї проблеми, запитання до викладача.

Цей метод нами було застосовано під час підбиття підсумків на лекційному занятті «Освітні блоги в педагогічній практиці вчителя».

**Приклад 3.** Організація проведення рефлексії за методами «Три обличчя» та «Робота із сигнальними картками».

Наприкінці заняття пропонуємо студентам за вказаною веб-адресою відкрити заздалегідь створену віртуальну інтерактивну дошку (сервіс Lino It) із зображенням трьох облич: веселого, нейтрального та сумного, вибрати і розмістити на дошці стікер (сигнальну картку), колір якого відповідає їхньому настрою, та залишити в ньому свої коментарі (рис. 2).

Розглянемо приклади та методичні прийоми організації рефлексивної діяльності студентів із використанням хмарних сервісів Google (Документи, Таблиці, Презентації).

**Приклад 1.** Оцініть свою роботу на практичному занятті, надавши відповіді на такі запитання:

1. Які труднощі виникли під час виконання запропонованих завдань?
2. Як Ви з ними впорались?
3. Чи все задумане вдалось?
4. Чи сподобалося брати участь у вікторині?

Для проведення рефлексії пропонуємо студентам створити Google Документ і назвати його «Рефлексія», запросити своїх

Таблиця 1

**Оцінювання власних результатів роботи в малій групі [7, с. 11]**

Як добре я працював зі своїми одногрупниками?	Завжди	Звичайно	Іноді	Ніколи
Я співпрацював з іншими, коли ми працювали над досягненням загальних цілей				
Я ретельно працював над завданням				
Я вносив конструктивні пропозиції, коли мене просили про допомогу				
Я пропонував нові ідеї				
Я підбадьорював інших				
Я підбадьорював інших				



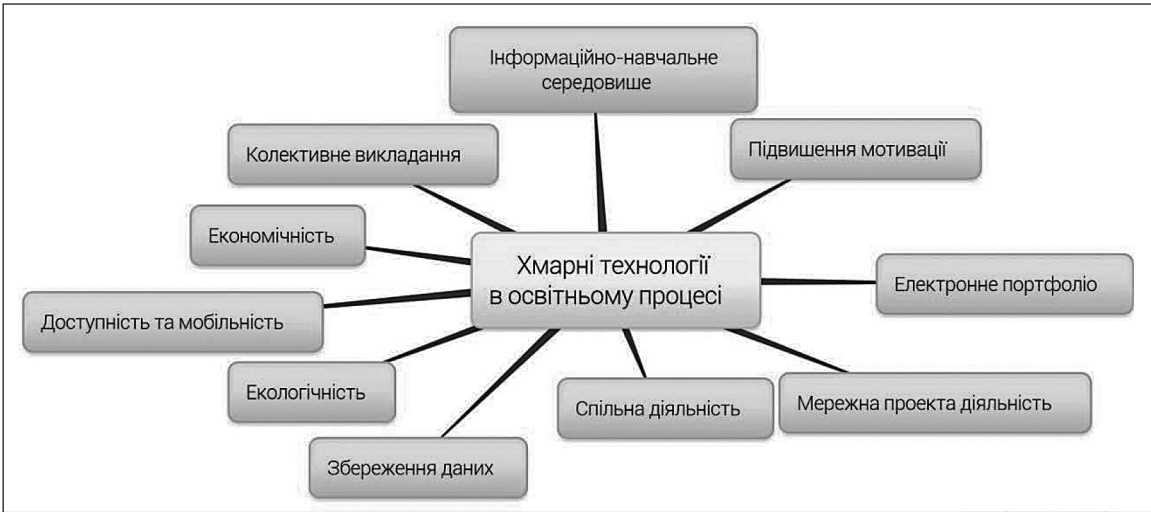
однорупників до коментування створеного документа за допомогою інструментів Рецензування. Для формування навичок спільної діяльності із документом також пропонуємо студентам узяти участь у редагуванні створених ними рефлексивних документів.

**Приклад 2.** Організація проведення рефлексії з використанням аркушів самооцінювання.

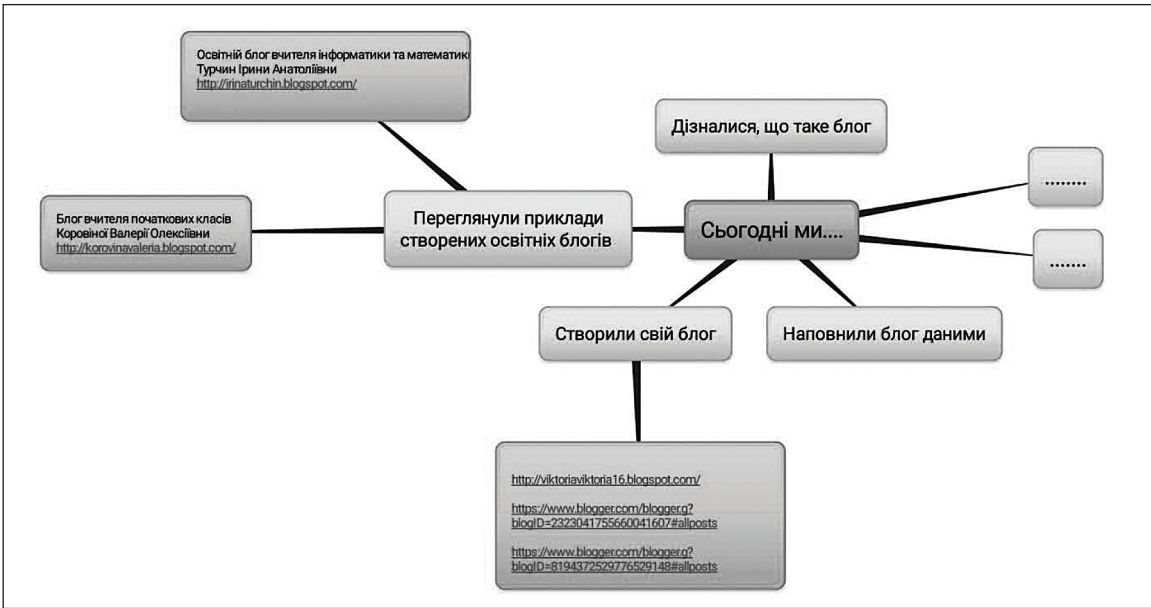
Для проведення рефлексії пропонуємо студентам засобами хмарного сервісу Google Таблиці створити таблицю «Оцінювання власних результатів роботи в групі» (табл. 1) та заповнити її, а також запросити однорупників до коментування створеного документа.

**Приклад 3.** Організація проведення рефлексії, застосовуючи методичний прийом «Потяг».

Для проведення рефлексії на підсумковому занятті за допомогою хмарного сервісу Google Презентації ми запропонували студентам створити спільну презентацію-потяг, де кожен вагон-слайд – це одна тема. Рефлексивне завдання полягало в тому, що кожному студенту потрібно було зафіксувати на слайді найважливіші думки, ідеї, стисло сформулювати те, що сподобалось, здалось цікавим, важливим у кожній темі, яка вивчалася. Також під час проведення рефлексії ми пропонуємо студентам прокоментувати слайди, створені їхніми



**Рис. 3. Екранна копія карти знань (результат рефлексії) з теми «Хмарні технології в освітньому процесі»**



**Рис. 4. Фрагмент екранної копії карти знань (результат рефлексії) з теми «Освітні блоги в педагогічній практиці вчителя. Створення персонального блогу»**



однорупниками. Цей метод нами був застосований для проведення рефлексії на підсумковому занятті з навчальної дисципліни «Сучасні інформаційні технології в освіті». Результат діяльності студентів можна переглянути за веб-адресою: <https://docs.google.com/presentation/d/1tgfXAJkjmA5Nn9HpcRz5LXjWg5xXDPm5Mm7KOWIBeGY/edit?ts=5846ab95#slide=id.p>.

Розглянемо приклади реалізації методів «Кластер» та «Схема-павутиння» для організації рефлексивної діяльності студентів із застосуванням сервісів для створення карт знань, зокрема Bubbl.us.

**Приклад 1.** Організація проведення інтелектуальної рефлексії за методом «Кластер». Як відомо, цей метод зручно використовувати на етапах актуалізації, закріплення та узагальнення знань.

Пропонуємо студентам за зазначеною веб-адресою відкрити сервіс створення карт знань, наприклад, Bubbl.us (<https://bubbl.us/>). Звертаємо увагу студентів на технологію їх створення. Спочатку в центрі розміщується ключове слово, навколо якого записуються інші слова. Кожне нове слово утворює собою нове ядро, яке викликає подальші асоціації. Таким чином складаються асоціативні кущі, один з яких наведено на рисунку 3.

Цей метод нами було застосовано для проведення рефлексії під час підбиття підсумків вивчення модуля «Хмарні технології в освітньому процесі».

**Приклад 2.** Організація проведення інтелектуальної рефлексії за методом «Схема-павутиння».

Реалізація цього методу із застосуванням сервісу Bubbl.us здійснювалась нами під час рефлексивної діяльності студентів у процесі вивчення теми «Освітні блоги в педагогічній практиці вчителя. Створення персонального блогу».

Аналіз результатів роботи студентів дозволив зробити висновок, що, виконуючи запропоновані нами завдання, студенти мали можливість набути як інструментально-технологічні вміння роботи з тим чи іншим хмарним сервісом, так і засвоїти методичні прийоми та побачити ідеї щодо їх застосування у майбутній професійній діяльності.

**Висновки з проведеного дослідження.** Підсумовуючи, зауважимо, що у процесі навчання студентів важливо спрямовувати їхню діяльність на рефлексивну, що, у свою чергу, сприятиме розвитку у них здатності і вміння оцінювати виконані дії, аналізувати зміст і процес розумової діяльності. Під час організації рефлексивної діяльності важливо дотримуватись основних принци-

пів, як-от: принцип чіткого цілепокладання, адекватності та наступності навчального матеріалу, позитивного стимулювання, повноти, усвідомлення, індивідуалізації, навчальної комунікації, творчого підходу до навчання, позитивного стимулювання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, зокрема перспективний напрямок подальших досліджень вбачаємо в розробці сучасних та вдосконаленні існуючих методик навчання майбутніх учителів використанню хмарних технологій у навчально-виховному процесі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Архипова Г.С. Принципы рефлексивной технологии в образовательном процессе вуза / Г.С. Архипова // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 10 (77). – С. 19–20. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://scjournal.ru/articles/issn\\_1993-5552\\_2013\\_10\\_03.pdf](http://scjournal.ru/articles/issn_1993-5552_2013_10_03.pdf).
2. Беженар І.В. Рефлексія як основна психологічна передумова навчання студентів іншомовного писемного мовлення / І.В. Беженар // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 32 (85). – С. 481–489.
3. Белобородова М.Е. Рефлексивная деятельность студентов в учебном процессе и особенности ее организации в виртуальной информационной среде / М.Е. Белобородова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2013. – № 9. – С. 59–63.
4. Дегтяр Г.О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Г.О. Дегтяр ; Харків: нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2006. – 19 с.
5. Казарчук Г.Н. Рефлексия в педагогическом процессе учреждения высшего образования / Г.Н. Казарчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://media.miu.by/files/store/items/uses/xxii/mim\\_uses\\_xxii\\_08006.pdf](http://media.miu.by/files/store/items/uses/xxii/mim_uses_xxii_08006.pdf).
6. Корнелюк В.О. Професійна підготовка особистості вчителя : [монографія] / В.О. Корнелюк ; Ін-т пед. технологій. – Луцьк : Твердиня, 2013. – 226 с.
7. Новиков А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – 2-е изд. – М. : Эгвес, 2006. – 488 с.
8. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії / О. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 4. – С. 9–13. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/3727/1/%D0%BF%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1%83%D0%BD3.PDF>.
9. Шатова Н.Д. Организация рефлексивной деятельности обучающихся на учебных занятиях / Н.Д. Шатова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – № 4. – Т. 58. – С. 103–109.
10. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н.Е. Щуркова. – М. : Просвещение, 1997. – 77 с.
11. Энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая российская энциклопедия, 1998. – 1456 с.

Наукове видання

Збірник наукових праць

## **ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск LXXIII**  
**Том 1**

Коректура · *Левіт І.В., Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 17,44. Замов. № 717. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.  
Телефон +38 (0552) 39-95-80  
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.