

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

ISSN 2410-0897

**INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L**

ICV 2015: 38,90

ВІСНИК

**ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання

BULLETIN

**OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES**

Випуск 2 (34)

**Збірник наукових праць,
заснований у листопаді 2002 року
(виходить три рази на рік)**

Глухів - 2017

ISSN 2410-0897

Свідоцтво Державної реєстраційної служби України
КВ №17291-6061ПР від 18.11.2010 р.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Збірник наукових праць «Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з галузі «Педагогічні науки» – наказ МОН України 4 липня 2014 року № 793 (додаток № 8).

Індексується в наукометричних базах:

*Index Copernicus, «Polska Bibliografia Naukowa» (PBN, Польська наукова бібліографія),
Google Scholar, Академічній базі даних ResearchBib, Науковій періодиці України.*

Випуск 2 (34), 2017

Issue 2(34), 2017

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 14 від 21.06.2017 року).

Сайт видання: http://visn_ped.gnpu.edu.uatel

Адреса редакції: ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400

E-mail: visnukgnpu@gmail.com.

тел. (05444) 2-33-06 відділ наукової роботи та міжнародних зв'язків; тел/факс (05444) 2-34-74

Editorial office address: OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY, Kyivo-Moskovska Str., 24, Hlukhiv, Sumy Region, 41400

E-mail: visnukgnpu@gmail.com;

(05444) 2-33-06 the Department of Research and International Relations, tel. / fax (05444) 2-34-74

Видається за рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 14 від 21.06.2017 року).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

EDITORIAL BOARD:

Головний редактор: доктор історичних наук, кандидат педагогічних наук, професор Курок Олександр Іванович – ректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Editor: Kurok Oleksandr Ivanovych. , Historical sciences doctor, Professor – Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University Rector;
Відповідальний редактор: кандидат педагогічних наук, доцент Зінченко Володимир Павлович – проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Executive Editor: Zinchenko Volodymyr Pavlovych , Pedagogical sciences candidate, Assistant professor – Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University Scientific work and international relations vice-rector;
Відповідальний секретар: кандидат філологічних наук Холявко Ірина Вікторівна – доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.	Executive Secretary: Kholyavko Iryna Viktorivna , Philological sciences candidate – assistant professor at the Ukrainian language, literature and teaching methodics chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University.
Члени редколегії:	
Members of Editorial Board	
Бірюк Людмила Яківна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Biryuk Lyudmyla Yakivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head at the Pedagogical and psychological primary education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Вільчковський Едуард Станіславович – доктор педагогічних наук, професор кафедри спортивно-масової та туристичної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, член-кореспондент НАПН України;	Vilchkovs'ky Eduard Stanislavovych – Pedagogical sciences doctor, Professor at sport and tourist activity chair at Lesia Ukrainka Volyn' National University;
Вільш Іоланта – доктор habilitований, професор, професор Вищої педагогічної школи м.Ченстохова (Республіка Польща), іноземний член НАПН України;	Vil'sh Iolanta – habilitated doctor, Maria Sklodovs'ka-Kurie Warsaw University Professor (Republic of Poland), National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine foreign member;
Жданок Бартоломій – доктор політології, ад'юнкт-професор Інституту політичних наук Варшавського університету (Республіка Польща);	Zhdanyuk Bartolomiy – Doctor of Politology, Adyunkt-professor of Political Sciences Institute at Warsaw University (Republic of Poland);
Загородня Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Zahorodnya Lyudmyla Petrivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor, the head of the Pre-school education and psychology department at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Кадикова Наталія Володимирівна – асистент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка	Kadykova Nataliya Volodymyrivna – asisstant of Foreign languages and teaching methods chair of OleksandrDovzhenkoHlukhiv National Pedagogical University.
Каліш Валентина Антонівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Kalish Valentyna Antonivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor of the Ukrainian language, literature and teaching methodics chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Кузнецова Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Kuznetsova Halyna Petrivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor, vice-rector at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Курок Віра Панасівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Kurok Vira Panasivna – Pedagogical sciences candidate, professor, the head of the Pedagogical education and methodics of technological education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Луценко Григорій Васильович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Lutsenko Hryhoriy Vasyl'ovych – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of General education and education management chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Міщик Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Mishchik Lyudmyla Ivanivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Social education and social work chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Новиков Анатолій Олександрович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Novykov Anatolii Oleksandrovych – Philological sciences doctor, professor, the head of the Ukrainian language, literature and teaching methodics at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Носко Микола Олексійович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, ректор Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка;	Nosko Mykola Oleksiyovych – Pedagogical sciences doctor, professor, Taras Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University Rector;
Петренко-Агді Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Petrenko-AhdiOlenaPetrivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor of Foreign languages and teaching methods chair of OleksandrDovzhenkoHlukhiv National Pedagogical University;
Пономаренко Тетяна Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Ponomarenko Tetyana Oleksandrivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Preschool pedagogical and psychological chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Романов Олексій Олексійович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної освіти Рязанського державного університету імені С. О. Есеніна (Росія);	Romanov Olexsiy Olexsiyovych – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Pedagogics and pedagogical sciences chair at Sergey Yesenin Ryazan' State University (Russia);
Рудишин Сергій Дмитрович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Rudyshyn Sergiy Dmytrovych – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Theory and methodics of teaching natural sciences chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University;
Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка	Semenoh Olena Mykolayivna – Pedagogical sciences doctor, professor, the head of the Ukrainian language Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko;
Собко Валентина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.	Sobko Valentyna Olexsiyivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor, the head of the Theory and methodics of primary education chair at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University.

ЗМІСТ

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

КОРЕНЕВА І. М., МЕЛЬНИК О. С. ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ З ЕКОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	10
ЗАГОРОДНЯ Л. П. ВИКОРИСТАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЯК СКЛАДНИКА ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ	17
БОРОДІЄНКО О. В. МОДЕЛЬ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ СТРУКТУРНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ПІДПРИЄМСТВА СФЕРИ ЗВ'ЯЗКУ	29
МАРИНЧЕНКО Є. О., ІГНАТЕНКО Г. В. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ	40
ПАВЛОВ Я. В. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВИХ ФОРМУВАНЬ В УКРАЇНІ ЗА МІЖНАРОДНИМИ СТАНДАРТАМИ: ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ	48
СМОЛЮК А. І. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ЯК ЧИННИКА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	57
НЕПОМНЯЦА Г. І. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	65
ВЕТРОВА О. Д. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	73
ГАВРИЛЯК В. В. ПРАКТИКА ВИРІШЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ КАФЕДРИ ЯК ПОКАЗНИК РІВНЯ ЇЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ	85
ЗОЛотова С. Г., МІХНО С. В. РОЗВИТОК НАВИЧОК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТА АСПІРАНТІВ	93

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

ВАСЕНОК Т. М., ШЕЛУДЬКО І. В. ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦПРЕДМЕТІВ ПТНЗ	101
МАКСИМЕНКО Л. О. ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ СТРАТЕГІЇ В НАВЧАННІ ПИСЬМОВОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПЕРЕКЛАДУ	111
ВИШНИК О. О. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ УСВІДОМЛЕНОГО ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	121
МОЗУЛЬ І. В. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРЕДМЕТНОЇ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	130
ВИШНИК О. О. СОЦІОКУЛЬТУРНО СПРЯМОВАНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ РЕГІОНАЛЬНОГО КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ	142
ДАНИЛЬЧЕНКО І. Г. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА»..	154
РОЖІ І. Г. ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА КРАЄЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ.....	166
ЛУЩЕВСЬКА Т. В., ЗІНЧЕНКО В. П. ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ	175
МІЛЮТИНА О. К., КАДИКОВА Н. В., ПАДАЛКА Н. О. ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ В ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	187
ГОГОЛЬ Н. В. ВИВЧЕННЯ РОМАНУ В. НЕСТАЙКА «ТОРЕАДОРИ З ВАСЮКІВКИ» НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	194
ЛОЗИНСЬКА С. В., КАПУСНЯК Л. В. МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБОМ ЕТИЧНОЇ БЕСІДИ ЗА ВАСИЛЕМ СУХОМЛИНСЬКИМ	204
ТІТАРЕНКО С. А., БАРСУКОВСЬКА М. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОТОРНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ	213
КУРОК О. І., БАРСУКОВСЬКА Г. П. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ПІШИХ ПЕРЕХОДІВ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	223
ЗАЙКА О. Я. ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ .	234
ШУЛЬГА Л. М. ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ ІЗ МАЛЮВАННЯ В ДНЗ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ	248

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

ТАМОЖСЬКА І. В. ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ КАНДИДАТУР НА ПОСАДИ ПРИВАТ-ДОЦЕНТІВ У ПЕРІОД 1863-1883 РР. В УНІВЕРСИТЕТІ СВ. ВОЛОДИМИРА (З ДОСВІДУ ІСТОРИКО-ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ).....	251
ЛИТОВЧЕНКО І. М. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ.....	259
ЛАВРИЧЕНКО Н. М. ФЕНОМЕН КРЕАТИВНОСТІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОГЛЯД.....	269
ГОЛОВКО І. О. ПРИЧИНИ ГАЛЬМУВАННЯ РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ В ХІХ СТ.: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	278
КОСТЕЦЬКА М. В. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.).....	292
СИРОВА Ю. В. ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ У 50-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ	295

CONTENTS

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

KORENEVA I., MEL'NYK O. USE OF THE EUROPEAN UNION EXPERIENCE ON ENVIRONMENTAL SAFETY IN FUTURE TEACHERS TRAINING.....	10
ZAGORODNYA L. USAGE THE EUROPEAN EXPERIENCE OF THE ECOLOGICAL-PEDAGOGICAL CULTURE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' FORMATION AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL IMAGE	17
BORODIYENKO O. MODEL OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT SYSTEM OF THE COMMUNICATION INDUSTRY ENTERPRISE STRUCTURAL SUBDIVISIONS HEADS	29
MARYNCHENKO YE., IHNATENKO H. INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN PREPARATION OF ENGINEERS-TEACHERS -TO-BE.....	40
PAVLOV YA. THE GROUNDING OF THE NEED FOR CONDUCTING THE RESEARCH OF THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS OF THE MILITARY FORMATION UNDER THE INTERNATIONAL STANDARDS.....	48
SMOLYUK A. THE EMPIRICAL RESEARCH OF THE PEDAGOGICAL COLLAGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT ROLE AS THE FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS	57
NEPOMNYASCHA H. TEACHER'S TRAINING TO USE DIDACTIC TOOLS IN THE PROCESS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN MATHEMATICAL CONCEPTS FORMING.....	65
VIETROVA O. PECULIARITIES OF INTENDING SOCIAL WORKERS' TRAINING FOR FAMILY AND SCHOOL INTERACTION IN THE WORK WITH GIFTED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	73
GAVRYLIAK V. THE PRACTICE OF SOLVING ORGANIZATIONAL TASKS OF A DEPARTMENT AS ITS ORGANIZATIONAL CULTURE LEVEL INDICATOR	85
ZOLOTOVA S., MIKHNO S. DEVELOPMENT OF GRADUATE AND POSTGRADUATE STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE SKILLS	93

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

VASENOK T., SHELUDKO I. DESIGNING AS A FORM OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF SPECIAL SUBJECTS	101
MAKSYMENKO L. THE ISSUE OF TRANSLATION STRATEGY IN TEACHING WRITTEN BILINGUAL TRANSLATION	111
VYSHNYK O. WAYS OF OPTIMIZATION THE PROCESS OF FORMATION SKILLS CONSCIOUS READING IN PRIMARY SCHOOL PUPILS.....	121
MOZUL I. THE ORGANIZATIONAL AND EDUCATIONAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL TO THE FORMATION OF YOUNGER STUDENTS' NATURAL COMPETENCE.....	130
VYSHNYK O. SOCIOCULTURALLY ORIENTED TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOL PUPILS BY MEANS OF NATIONAL REGIONAL MATERIAL	142
DANYL'CHENKO I. FORMING STUDENTS' ECOLOGICAL AND LITERARY COMPETENCE IN THE PROCESS OF LEARNING "CHILDREN'S LITERATURE" DISCIPLINE	154
ROZHI I. CONTENT AND STRUCTURE OF LOCAL LORE COMPETENCE OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS	166
LUSHEVSKAYA T., ZINCHENKO V. TRAINING BOARDING SCHOOL STUDENTS' PROFESSIONAL IDENTITY DURING EDUCATION WORK	175
MILIUTINA O., KADYKOVA N., PADALKA N. GENDER SENSITIVE FEATURES IN THE PROCESS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION	187
GOGOL N. THE STUDY OF THE NOVEL "TOREADORS FROM VASYUKIVKA" BY V. NESTAYKO ON THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE.....	194
LOZYNSKA S., KAPUSNIAK L. MORAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF THE ETHICAL CONVERSATION ACCORDING TO VASYL SUKHOMLINSKY	204
TITARENKO S., BARSUKOVSKA M. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EARLY YEARS PRESCHOOLERS' MOTILITY DEVELOPMENT	213
KUROK O., BARSUKOVSKA H. CHILDREN TOURISM AS THE MEANS OF PHYSICAL EDUCATION PROCESS OF THE PRESCHOOLERS OPTIMIZATION	223
ZAYIKA O. FORMING KNOWLEDGE IN THE SPHERE OF MUSIC ARTS AS THE CONDITION OF DEVELOPING INTENDING TEACHERS ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES	234
SHULGA L. PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF CLASSES FOR DRAWING SCHOOL: TRADITIONS AND INNOVATIONS	248

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

TAMOZHS'KA I. FEATURES OF CANDIDATES SELECTION FOR THE POSITION OF «THE PRIVAT-DOCENT» DURING 1863 - 1883 AT SAINT VLADIMIR UNIVERSITY (FROM THE EXPERIENCE OF HISTORICAL AND PHILOLOGICAL FACULTY)	251
LYTOVCHENKO I. TRENDS IN DEVELOPMENT OF CORPORATE EDUCATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA.....	259
LAVRYCHENKO N. CREATIVITY PHENOMENON: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL VIEW.....	269
GOLOVKO I. FACTORS OF THE UNDERDEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL EDUCATION IN THE NINETEENTH CENTURY ENGLAND: SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECT	278
KOSTECKA M. MAJOR TRENDS OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT IN EUROPE AND IN UKRAINE (THE END OF THE TWENTIETH CENTURY - THE BEGINNING OF THE TWENTY-FIRST CENTURY).....	292
SYROVA YU. EXPERIENCE OF METHODOLOGICAL WORK IN PRE-SCHOOLS IN THE 50-IES OF THE XX CENTURY.....	295

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

УДК 378.14.014.13::502/327(ЄС)

Інна Миколаївна Коренева,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри теорії і методики
викладання природничих дисциплін
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: inna_koreneva@i.ua

Олена Сергіївна Мельник,
кандидат технічних наук, доцент,
завідувач кафедри безпеки життєдіяльності,
фізичного виховання та здоров'я людини
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: olena_melnyk12@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ З ЕКОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розкрито досвід упровадження спеціалізованого навчального курсу «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду» в практику підготовки педагогічних працівників. Подано короткий опис навчальної програми вказаного курсу та схарактеризовано результати зміни когнітивного показника рівня еколого-педагогічної культури майбутніх педагогів, а саме: рівня знань студентів-випускників про досвід Європейського Союзу у сфері екологічної безпеки та освіти.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічна безпека, Європейський Союз, охорона природи, формування еколого-педагогічної культури вчителів.

Постановка проблеми. Початок третього тисячоліття характеризується поступовою трансформацією індустріального суспільства в науково-інформаційне, де головними об'єктами накопичення стають знання та професійні компетентності. Спільнота держави поступово усвідомлює той факт, що освіта є основним механізмом формування суспільного інтелекту, продуктивним чинником розвитку суспільства, вона має набути статусу загальнодержавної стратегії та об'єднати всі сектори державної політики [1].

Багаторічна історія України та її найкращі вітчизняні освітянські традиції, зважаючи на географічне розташування України, свідчать про те, що в минулому педагогічний досвід переймали переважно з країн північно-східного партнерства: Росії та Білорусії. Сьогодні у зв'язку зі зміною вектора спрямованості на західні партнерства та євроінтеграційні процеси в нашій державі освітяни потребують більшого обсягу інформації про процеси та явища, що мають місце в державах європейської спільноти. У світлі зближення України з країнами ЄС нагальною для науковців, викладачів та студентів є потреба у вивченні європейського досвіду з подальшим упровадженням його елементів в освітній процес на всіх рівнях, включаючи дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні школи, професійно-технічні училища, вищу освіту тощо. Серед широкого кола питань, що досліджують в університетах України, велику

увагу приділяють проблемам забезпечення сталого розвитку, екологічній безпеці та збереженню навколишнього природного середовища, адже в усьому світі ці питання є одними з найгостріших.

Переорієнтування системи освіти кожної держави на засади сталого розвитку визначено як один з пріоритетних напрямів діяльності, що зазначено в програмних документах Всесвітніх самітів ООН – «Порядок денний на XXI століття» (Ріо-де-Жанейро, 1992 р, Ріо+10; Ріо+20); «Порядок денний для сталого розвитку до 2030 р.» (Нью-Йорк, 25.09.2015). У національній доповіді НАН України «Національна парадигма сталого розвитку України» ще у 2012 році було зазначено, що двадцятирічний досвід упровадження стратегічних засад сталого розвитку в Україні доводить необхідність зосередження уваги на системних методологічних аспектах формування оновленого концепту національної освіти [4]. Усе зазначене знайшло відображення в Законі України «Про вищу освіту» [3], де першим принципом державної політики у сфері вищої освіти проголошено сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя.

У контексті наведеного вище особливої актуальності сьогодні набуває вивчення і використання досвіду країн Європейського Союзу та підготовка педагогічних працівників на засадах освіти в інтересах сталого розвитку. Адже саме вони є рушійною силою тих змін, що допоможуть у переході до сталого розвитку суспільства, саме вони мають отримати необхідні знання та навички і сформувати стійку мотивацію в інтересах сталого розвитку та високий рівень відповідальності молодого покоління за майбутнє. А екологічна компетентність має стати обов'язковим компонентом системи загальних компетентностей педагогічних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні освіта для сталого розвитку (ОСР) продовжує своє формування як освітня концепція, намагаючись об'єднати екологічні, економічні та соціальні аспекти. Проблематика ОСР висвітлена своє місце в працях багатьох науковців та методистів-практиків. Головні філософські положення концепції освіти для сталого розвитку розкриті в роботах В. Андрущенко, Т. Гардащук, Р. Карпінської, І. Карпань, М. Кисельова, В. Кременя, В. Крисаченка, Л. Лук'янової, П. Сауха, М. Хилька та ін.

Окремі змістові та методичні аспекти впровадження ОСР в практику роботи навчальних та позашкільних закладів в Україні розкриті в працях О. Безсонової, Л. Загвойської, О. Пометун, М. Романенка, Т. Тимочко, О. Ярошенко та ін. Проблематика впровадження ОСР в практику вищої школи розглядається в роботах В. Боголюбова, Ю. Бойчука, В. Карамушки, Л. Мельника, О. Мітрасової, В. Радкевич, С. Рудишина, Ю. Скиби, С. Совгіри, Н. Пустовіт та ін. Проте проблематика підготовки педагогічних працівників на засадах освіти для сталого розвитку та використання в процесі цієї підготовки досвіду Європейського Союзу залишається відкритою для подальших наукових досліджень і потребує методичного забезпечення.

Формулювання мети статті. Метою статті є розкриття особливостей та результатів упровадження спеціалізованого навчального курсу «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду» у підготовці майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. У світлі інтеграції України до європейського освітнього простору виникає потреба у вивченні й цілеспрямованому використанні ефективного досвіду європейських країн щодо вирішення цілої низки проблем, серед яких чільне місце належить питанням екологічної безпеки. Загальновідомо, що екологічна безпека є компонентом національної безпеки, що гарантує захищеність життєво важливих інтересів людини, суспільства, довкілля та держави від реальних або потенційних загроз, що створюються антропогенними чи природними чинниками стосовно навколишнього середовища. Об'єктами екологічної безпеки є все, що має суттєве значення для суб'єктів безпеки: права, матеріальні та духовні потреби особистості, природні ресурси та довкілля як матеріальної основи державного та суспільного розвитку. А суб'єктами екологічної безпеки є індивідум, суспільство, біосфера, держава [5].

Європейські країни мають досвід ефективного розв'язання екологічних проблем. На сьогодні екологічна політика Європейського Союзу сформувала чіткі підходи до вирішення проблем навколишнього середовища, а це, у свою чергу, сприяло становленню ЄС в якості впливового суб'єкта міжнародної екологічної політики. Так, ЄС запровадив ряд європейських Програм дій у сфері навколишнього природного середовища, окремі з яких передбачають координацію заходів у сфері навколишнього середовища не тільки держав-членів, і країн-кандидатів та інших європейських країн, а також міжнародних екологічних організацій. Україна є частиною Європи і має враховувати великий досвід Євросоюзу в організації екологічної безпеки. Особливого значення в цьому контексті набувають питання імплементації екологічної політики в громадянському суспільстві. У даному аспекті на перший план виходить проблема вдосконалення національної системи освіти. Питання про зміст та реалізацію національних заходів екологічної безпеки знаходять висвітлення в навчальних програмах підготовки вихователів дошкільних закладів, учителів загальноосвітніх шкіл, викладачів професійно-технічних училищ та вищих навчальних закладів. Але освітніми програмами підготовки фахівців у галузі освіти в Україні не передбачено висвітлення досвіду Євросоюзу в організації екологічної безпеки.

Для визначення рівня сформованості знань студентів педагогічного університету з питань розв'язання проблеми екологічної безпеки в Європейському Союзі було проведено опитування випускників у формі тестування з окресленої проблематики. Опитувальник складався з 50 тестових запитань з множинним вибором, що змістово відображали такі тематичні модулі:

- міжнародне співробітництво Європейського Союзу з питань захисту та збереження навколишнього природного середовища;
- нормативно-правова база з питань екологічної безпеки в країнах Європейського Союзу;
- екологічна освіта в країнах ЄС;
- упровадження європейського досвіду реалізації стратегії екологічної безпеки на території України.

Середня кількість правильних відповідей студентів на запропоновані тестові запитання склала 9, що засвідчує низький рівень сформованості знань про досвід Європейського Союзу у сфері екологічної безпеки. Так, студенти-випускники педагогічного університету краще володіють загальними питаннями організації та функціонування Європейського Союзу, знають міжнародні природоохоронні організації та мають уявлення про програми ООН, орієнтуються в особливостях національної екологічної політики України. Зокрема, добре знають основні інституції ЄС та їх функції, основні положення міжнародних договорів та українського законодавства у сфері охорони природи (Київський протокол, Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища» та ін.). Низький рівень знань студентів педагогічного університету спостерігається щодо особливостей упровадження екологічної політики Європейського Союзу та сфери регулювання права навколишнього середовища. Варто зазначити невисоку обізнаність студентів у питаннях упровадження екологічної освіти в країнах Європейського Союзу як однієї з умов гарантування екологічної безпеки. Зокрема, труднощі викликало окреслення основної мети ЄС відповідно до Програми дій ЄС з охорони навколишнього середовища до 2020 року «Жити добре, в межах можливостей нашої планети», розкриття основних принципів екологічного права ЄС та особливостей кліматичної політики ЄС, поводження з відходами, небезпечними виробництвами та збереженням біологічного різноманіття та ін.

Таким чином, для заповнення виявлених прогалин у знаннях, з метою ознайомлення широкого кола студентів, аспірантів, співробітників та інших зацікавлених осіб з досвідом природоохоронної діяльності в ЄС командою викладачів Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка у складі Мельник О. С., Загородньої Л. П., Кореневої І. М., Данильченко І. Г. розроблено спеціалізований навчальний курс «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду» [6].

Його актуальність обумовлена необхідністю формування в студентів та інших

зацікавлених осіб європейського рівня еколого-педагогічної культури – складової загальної культури особистості, що відображає міру її прояву в професійній діяльності та є інтегрованим показником творчої поведінки на основі екологічних знань, переконань, цінностей, норм природовідповідної діяльності. Вона полягає в здатності самостійно виробляти принципи своєї діяльності відносно навколишнього середовища та вирішувати професійні завдання щодо формування екологічної культури школярів. Процес формування еколого-педагогічної культури майбутнього педагога має ґрунтуватися на міждисциплінарному інтегруванні навчальних дисциплін, серед яких важливе місце має посідати і означений курс. Він покликаний стати органічною складовою професійної підготовки висококваліфікованого фахівця освітньої галузі. Програма вивчення варіативної навчальної дисципліни «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду» розроблена для спеціальностей 012 Дошкільна освіта, 014.05 Середня освіта (Біологія), проте може бути використана в процесі підготовки фахівців інших спеціальностей.

Метою викладання зазначеної вище варіативної навчальної дисципліни є формування продуктивного рівня еколого-педагогічної культури майбутнього вихователя, вчителя на засадах європейського досвіду реалізації стратегії екологічної безпеки. Предметом навчальної дисципліни «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду» є досвід європейських країн щодо вирішення питань з екологічної безпеки. Вивчення курсу здійснюється в тісному зв'язку з іншими навчальними дисциплінами. Методологічні основи засвоєння курсу становлять такі навчальні дисципліни: «Філософія», «Екологія», «Основи екології», «Педагогіка», «Безпека життєдіяльності». Курс є базовим для подальшого вивчення курсів «Технологія формування екологічної культури у дітей дошкільного віку», «Технологія викладання методики природознавства», «Філософія освіти», «Педагогіка вищої школи та Болонський процес», «Охорона праці в галузі», «Методика викладання біології у ВНЗ».

Згідно з вимогами навчальної програми студенти повинні знати основні поняття в галузі екологічної освіти й безпеки; сутність та загальні характеристики екологічної безпеки та шляхи її забезпечення; основні принципи, моделі, напрями екологічної освіти в країнах Європейського Союзу; основи міжнародного права з екологічної безпеки; механізми впливу суспільства на реалізацію природоохоронних програм у державах Європейського Союзу; шляхи інтеграції європейського досвіду реалізації стратегії екологічної безпеки на території України. Студенти в процесі вивчення курсу повинні навчитись використовувати європейські теоретико-методологічні концепції та нормативно-правові акти з екологічної безпеки в практичній професійній діяльності, а також уміти застосовувати відомий на сьогодні освітній інструментарій із безпеки навколишнього природного середовища.

Упровадження спеціалізованого курсу «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду» в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка відбувається впродовж двох років. Вивчення курсу «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду» здійснюється на випускових курсах бакалаврату в обсязі 90 годин (3 кредити), у тому числі 24 години лекцій, 16 годин практичних занять та 50 годин самостійної роботи студентів. У процесі опанування навчального матеріалу студенти виконують індивідуальну роботу з актуальних питань екологічної безпеки. Протягом цього часу спеціалізований курс прослухали понад 100 студентів денної та заочної форм навчання щороку. Звичайною формою роботи на практичних заняттях стало виконання та захист творчих проєктів, ділових ігор, написання розповідей та казок для старших дошкільників та молодших школярів з проблематики екологічного права ЄС тощо.

Вивчення курсу «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду» завершується вихідним тестуванням студентів, що дає змогу порівняти рівень сформованості знань випускників про політику Європейського Союзу у сфері екологічної безпеки та рівень сформованості когнітивного компонента еколого-педагогічної культури майбутніх педагогів. Розкриємо рівень знань студентів педагогічного університету на прикладі одного змістового модуля, а саме «Нормативно-правова база ЄС у сфері екологічної безпеки». Так, усі студенти (100 %), що вивчили спеціалізований курс, правильно визначають основну

мету екологічної політики ЄС та розкривають рівень його компетентності у сфері «Довкілля», знають про функціонування єдиної європейської мережі природоохоронних територій «Natura – 2000». Більшість студентів на достатньому рівні володіє інформацією про сутність основних принципів екологічної політики (називає більшість принципів та правильно їх пояснює) та зміст рамкових Директив Європейського Союзу у сфері охорони природи та екологічної безпеки. Наприклад, 78 % опитаних студентів, що прослухали курс, правильно називають сфери діяльності ЄС з підвищення ефективності використання енергії та зменшення викидів вуглекислого газу в атмосферу. 85 % студентів знають про ієрархію системи управління відходами, запропоновану Рамковою Директивою 75/442/ЄЕС про відходи. 64 % студентів правильно вказують заходи ЄС для послідовного й ефективного забезпечення високого рівня захисту від небезпечних виробництв та попередження великих аварій. Труднощів не викликає розкриття питань діяльності інституцій Європейського Союзу у сфері екологічної безпеки. Середня кількість правильних відповідей студентів на запропоновані тестові запитання склала 43. У цілому рівень обізнаності студентів педагогічного університету про досвід Європейського Союзу у сфері охорони природи, екологічної безпеки та освіти після вивчення спеціалізованого курсу «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду» можна вважати достатнім.

Висновки. На основі викладеного можна вважати, що впровадження спеціалізованого навчального курсу в підготовку педагогічних працівників дозволяє розв'язати ряд навчальних, розвивальних та виховних завдань підготовки педагогічних фахівців в умовах глобалізації та євроінтеграції, а саме: підвищити інтерес до проблеми екологічної безпеки та шляхів її вирішення в Україні та країнах ЄС; забезпечити студентів ґрунтовними системними знаннями про досвід Європейського Союзу з питань екологічної безпеки; сприяти розвитку здібностей проектувати екобезпечне культурно-освітнє середовище в дошкільних закладах, загальноосвітніх школах, спираючись на досвід європейських країн; заохочувати студентів до самостійного пошуку інформації з питань реалізації екологічної політики в країнах ЄС та поширення її серед широкого загалу; сприяти формуванню фахових умінь аналізу й оцінювання європейського досвіду реалізації стратегії екологічної безпеки та його творчого впровадження у власну професійну діяльність; формувати активну громадянську позицію щодо питань екологічної безпеки, засновану на досвіді Європейського громадянського суспільства.

Список використаних джерел та літератури

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
2. Освіта для сталого розвитку: Національна доповідь / [Уклад.: А. В. Кудін, К. М. Левківський, С. М. Степаненко та ін.]; за заг. ред. С. М. Ніколаєнка. – Київ : Знання, 2007. – 112 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Верховна рада України: офіційний веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 13.02.2017). – Назва з екрана.
4. Національна парадигма сталого розвитку України / за заг. ред. академіка НАН України, д. т. н., проф., засл. діяча науки і техніки України Б. Є. Патона. – Київ : Державна установа "Інститут економіки природокористування та сталого розвитку Національної академії наук України", 2012. – 72 с.
5. Качинський А. Б. Екологічна безпека України: системний аналіз перспектив покращення / А. Б. Качинський. – Київ : Нац. ін-т стратегічних досліджень (НІСД), 2002. – 311 с.
6. Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду: програма варіативної навчальної дисципліни підготовки бакалаврів напрямів 6.010101 Дошкільна освіта, 6.040102 Біологія* [Електронний ресурс] / [Мельник О. С., Коренева І. М., Загородня Л. П., Данильченко І. Г.]. – Режим доступу: <http://mone.gnpu.edu.ua/images/trprm.pdf> (дата звернення: 6.03.2017). – Назва з екрана.

Инна Николаевна Коренева,

кандидат педагогических наук, доцент,
докторант кафедры теории и методики
преподавания естественнонаучных дисциплин
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: inna_koreneva@i.ua

Елена Сергеевна Мельник,

кандидат технических наук, доцент,
заведующая кафедрой безопасности
жизнедеятельности,
физического воспитания и здоровья человека
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: olena_melnyk12@ukr.net

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЫТА ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА В ОБЛАСТИ
ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

В статье раскрывается опыт внедрения специализованного учебного курса «Реализация стратегии экологической безопасности: интеграция европейского опыта» в практику подготовки педагогических работников. В частности, представлено краткое описание учебной программы указанного специализированного курса и охарактеризованы результаты изменения когнитивного показателя уровня эколого-педагогической культуры будущих педагогов, а именно: уровня знаний студентов-выпускников об опыте Европейского Союза в сфере экологической безопасности и образования.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая безопасность, Европейский Союз, охрана природы, формирование эколого-педагогической культуры учителей.

Inna Koreneva,

Pedagogical sciences candidate, Associate professor,
Doctoral student of the theory and methods
of teaching natural sciences chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: inna_koreneva@i.ua

Olena Mel'nyk,

Technical Sciences candidate, Associate professor,
Head of Life Security and Physical education
and health education chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: olena_melnyk12@ukr.net

**USE OF THE EUROPEAN UNION EXPERIENCE ON ENVIRONMENTAL SAFETY
IN FUTURE TEACHERS TRAINING**

Introduction. Ukraine is a part of Europe and should take into account the extensive experience of the European Union in providing the environmental safety. The issues of environmental policies implementation into civil society have particular importance in this context. The problem of the national education system improving is the most important in this aspect. Questions about the content

and implementation of national environmental safety measures are reflected in the Curriculum of preschool teachers, school teachers, vocational school and university teachers training. But teachers training Curriculum in Ukraine does not provide coverage of the EU experience in providing environmental safety.

Purpose. The purpose of this article is to outline the characteristics and results of the specialized course implementation "The environmental safety strategy implementing: integration of the European experience" in future teachers training.

Methods. In our research we used a system of methods, including: theoretical analysis of scientific literature on the chosen problem; conversation methods; testing; statistical methods of data processing (using the average data of the studying), the method of qualitative analysis of empirical data processing.

Results. In order to review a wide range of students, postgraduates, staff and other interested parties with the experience of environmental activities in the EU the team of teachers of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, in particular O. S. Mel'nyk, L.P. Zagorodnya, I. M. Koreneva, I. G. Danyl'chenko, developed a specialized training course "The environmental safety strategy implementing: integration of the European experience". Its relevance is caused by the necessity of the ecological and pedagogical culture formation in students and other interested people – the part of general culture of personality that reflects the degree of its manifestation in the professional activity and is an integrated criteria of creative behavior based on environmental knowledge, beliefs, values, norms of nature concerning activities.

The subject of the course "The environmental safety strategy implementing: integration of the European experience" is the experience of European countries regarding environmental safety. The implementing of this course in Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University is carried on for two years. The course "The environmental safety strategy implementing: integration of the European experience" is studied by the students of undergraduate courses amounting to 90 hours (3 credits). Analysis of the results of incoming and outgoing students test demonstrates a significant increase of the cognitive component of ecological and pedagogical culture of students, and thus efficiency of the training course.

Originality. Scientific novelty of the research results set out in the article is that the training specialized course "The environmental safety strategy implementing: integration of the European experience" was proved and developed for the first time. It is aimed at improving the formation of ecological and pedagogical culture of future teachers on the basis of EU experience in the field of environmental safety and education.

Conclusion. Based on the above, we can assume that the introduction of a specialized training course in teaching staff training allows us to solve a number of educational and developmental objectives of teachers training in the context of globalization and European integration, in particular: to increase the interest to the problems of the environmental safety and the ways to resolve it in Ukraine and the EU countries; to provide the students with thorough knowledge on the European Union experience on environmental safety; to promote the development of skills to design ecosafe cultural and educational environment in pre-schools and schools, based on the experience of European countries; to encourage students to independent search for information on the implementation of environmental policy in the EU and its dissemination among the general public and etc.

Key words: ecological education, environmental safety, European Union, environmental protection, formation of teacher's ecological and pedagogical culture.

References

1. Nacional'na dopovid' pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukrajinі / Nac. akad. ped. nauk Ukrajinі ; [redkol.: V. H. Kremen' (holova), V.I.Luhovyj (zast. holovy), A. M. Huržij (zast. holovy), O. Ja. Savčenko (zast. holovy)] ; za zah. red. V. H. Kremenja. – Kyjiv : Pedahohična dumka, 2016. – 448 s.
2. Osvita dlja staloho rozvytku: Nacional'na dopovid' / [Uklad.: A.V.Kudin, K.M.Levkivs'kyj, S.M.Stepanenko ta in.]; Za zah. red. S.M.Nikolajenka. – Kyjiv : Znannja, 2007. – 112 s.

3. Закон України «Pro vyšču osvitu» [Elektronnyj resurs] / Verhovna rada Ukrainy: oficijnyj veb-portal. – Režym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (data zvernennja: 13.02.2017). – Nazva z ekrana.

4. Nacional'na paradyhma staloho rozvytku Ukrainy / za zah. red. akademika NAN Ukrainy, d.t.n., prof., zasl. dijača nauky i texnyky Ukrainy B. Je. Patona. – Kyjiv: Deržavna ustanova "Instytut ekonomiky pryrodokorystuvannja ta staloho rozvytku Nacional'noji akademiji nauk Ukrainy", 2012. – 72 s.

5. Kačyns'kyj A.B. Ekolohična bezpeka Ukrainy: systemnyj analiz perspektiv pokraščennja / A. B. Kačyns'kyj. – Kyjiv : Nac. in-t stratehičnyx doslidžen' (NISD), 2002. – 311 s.

6. Realizacija stratehiji ekolohičnoji bezpeky: intehracija jevropejs'koho dosvidu: prohrama variatyvnoji navčal'noji dyscypliny pidhotovky bakalavriv naprjamiv 6.010101 Doškil'na osvita, 6.040102 Biolohija* [Elektronnyj resurs] / [Mel'nyk O.S., Koreneva I.M., Zahorodnja L.P., Danyl'čenko I.H.]. – Režym dostupu: <http://mone.gnpu.edu.ua/images/trprm.pdf> (data zvernennja: 6.03.2017). – Nazva z ekrana.

Отримано редакцією 22.05.2017 р.

УДК 378.015.3

Людмила Петрівна Загородня,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: l.zagorodnya69@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЯК СКЛАДНИКА ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ

У статті висвітлено питання формування еколого-педагогічної культури в майбутніх вихователів як складника професійного іміджу у процесі вивчення ними спеціального курсу «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду». Здійснено аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми екологічної освіти в країнах Європи й іміджу вихователя дошкільного навчального закладу. Коротко схарактеризовано зміст розділу спецкурсу «Екологічна освіта в країнах Європейського Союзу», принципи і методи його реалізації. Наведено основні питання тестового контролю. Представлено результати оволодіння студентами матеріалом дисципліни. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок з означеної проблеми.

Ключові слова: еколого-педагогічна культура вихователя дошкільного навчального закладу, професійний імідж вихователя дошкільного навчального закладу, компоненти іміджу вихователя, складники еколого-педагогічної культури вихователя, європейський досвід професійної підготовки педагогів.

Постановка проблеми. Криза екологічної ситуації набула сьогодні планетарних масштабів. Усе гостріше усвідомлюється людством неможливість співіснування з природою на засадах антропоцентричної парадигми і необхідність виховання у підростаючого покоління біоекоцентричного типу свідомості, який створить підґрунтя для гармонійної взаємодії з природним довкіллям. Найголовнішим в екологічній безпеці повинен стати пріоритет екологічних інтересів людини і суспільства над економічними інтересами, а не науково обґрунтоване сполучення екологічних, економічних і соціальних інтересів, як це має місце дотепер. Наразі фактично немає таких спеціальних наук, де не розглядалися б актуальні проблеми скорочення техногенного впливу на зовнішнє середовище чи взаємозв'язки

природних процесів і живих організмів. Екологічна освіта у найширшому розумінні є життєво важливим складником побудови нових взаємовідносин у системі «природа – людина – суспільство» та виховання більшої чутливості до екологічних проблем.

Оскільки виховання основ свідомості особистості починається в дошкільному віці то сьогодні особливо актуалізується проблема формування у майбутніх вихователів еколого-педагогічної культури, яка є вагомим складником їх професійного іміджу. Позитивний професійний імідж вихователя і дошкільної установи в цілому – це вимога часу. Образ сучасного вихователя як багатокомпонентне і динамічне утворення повинен складатися у свідомості цільової аудиторії як образ людини-професіонала, яка володіє професійною компетентністю, зокрема й екологічною, вміє використовувати зарубіжний досвід екологічної освіти дошкільників, з урахуванням екологічної ситуації регіону, матеріальних можливостей дошкільної установи, індивідуально-психологічних особливостей дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Дослідженням проблеми екологічної освіти в країнах Європи займаються С. Глазачев, Т. Кучай [2] Л. Парамонова, О. Протасова, К. Писанка, Л. Погрібна, Л. Пуховська, М. Сороковата, Я. Славська, І. Січко [3], В. Шевчук [1], М. Швед та ін. Питання формування екологічної компетентності, еколого-педагогічної культури вихователів у своїх працях розглядають Н. Горобаха, Н. Лисенко [4], З. Плохій, Н. Рижова, Н. Кот та інші.

Професійний імідж майбутнього і чинного вихователя дошкільного закладу вивчають М. Апраксина, К. Крутій, Т. Марєєва [5], Н. Платохіна, С. Попиченко, Р. Шулигіна та інші.

Іміджу дошкільного закладу присвячено наукові розвідки К. Крутій, Т. Живасвої, Н. Погрібняк [6], З. Перебатової та інших.

Так, екологічну освіту в країнах Європи В. Шевчук характеризує за такими видами: загальнокультурна, загально-фахова та професійно орієнтована.

Загальнокультурна екологічна освіта ґрунтується на інтеграції природничо-наукового і соціогуманітарного знання з метою подальшого розвитку інтерактивної якості особистості – екологічної відповідальності, що охоплює морально-екологічні поняття, чуйність, співпричетність, небайдужість, гуманність, бережливість, раціональність, доцільність тощо.

Загально-фахова екологічна освіта покликана сприяти подальшому розвитку загальних і спеціальних знань про сутність природних явищ, взаємозалежність і взаємодію суспільства, людини та природи, формування навичок екологічного менеджменту та аудиту.

Професійно орієнтована екологічна освіта вдосконалює еколого-професійну компетентність спеціалістів залежно від їх фаху й умов праці, інтегрує екологічну, загальнокультурну і професійну складові компетентності фахівця [1].

Порівняльний аналіз змісту системи екологічної освіти та методики підготовки майбутніх учителів до екологічного виховання учнів у Великій Британії та Україні, зроблений дослідницею Т. Кучай [2], дає можливість констатувати, що загальна кількість дисциплін екологічного спрямування при підготовці фахівців з вищою освітою в галузі «Освіта/Педагогіка» в різних ВНЗ варіює від 5 до 7; загальна кількість годин, передбачена на викладання цих дисциплін, значно відрізняється. Якщо в університетах Великої Британії їх обсяг становить 1000–1800 годин, то в українських ВНЗ – 648 годин. На вивчення екологічних дисциплін при 4-річному терміні навчання в Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького передбачено 13 %, в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини – 12 %, а в навчальних закладах Великої Британії при 3-річному терміні навчання – відповідно: у Глазго – 35 %, Лідському – 21 %, Роемптонському – 19 %. У вивченні дисциплін екологічного спрямування в Лідському університеті на самостійну роботу студентів планується 945 годин з 1100 (85,9 %), а в Черкаському – 408 із 648 (62,9 %), що на 23 % менше. Вчена виявила, що в британських університетах значно більшу кількість годин відведено на наукову роботу (у Глазго – 600 годин, Лідському – 200, Черкаському – 81, Уманському – 54). Дослідниця робить висновок про те, що в університетах Великої Британії, на відміну від університетів України, на дисципліні екологічного спрямування відводиться значно більший обсяг академічного часу [2, с. 10–11].

Розкриваючи особливості екологічної освіти у вищих навчальних закладах Європейських країн, І. Січко наголошує на тому, що екологічним пріоритетом є освіта для сталого розвитку суспільства на засадах екоцентричної парадигми. Вчена зазначає, що розглядаючи Європу як єдність цінностей, що базуються на ідеї демократії та прав людини, Рада Європи надає великого значення Кодексу Європейських Базових Цінностей та передачі цих цінностей молоді. До завдань ціннісного виховання належить формування європейської свідомості, яка передбачає турботу про екологічну рівновагу в Європі та світовому просторі. Професійна підготовка фахівців для багатьох галузей, зокрема й освіти, базується на певній системі цінностей. Саме вони зумовлюють вибір цілей, засобів та умов діяльності (наукової, педагогічної, соціальної тощо), і покликані відповідати на запитання: задля чого відбувається та чи інша діяльність [3].

Україна, як європейська держава, має здійснювати виховання підростаючого покоління на засадах європейських базових цінностей, серед яких однією із пріоритетних є самоцінність будь-якої форми життя. Виховати особистість із біоекоцентричним типом свідомості здатен вихователь, який володіє еколого-педагогічною культурою.

Н. Лисенко наголошує на необхідності формування у вихователя еколого-педагогічної культури, що має ґрунтуватися на міждисциплінарному інтегруванні навчальних дисциплін і являти собою «комплексну організацію діяльності студентів, що передбачає взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання, творчої співпраці викладача зі студентами в організації й виконанні диференційованої самостійної роботи» [4, с. 6–7].

Еколого-педагогічна культура вихователя як частина його професійної культури і майстерності впливає на побудову позитивного професійного іміджу. За визначенням Т. Марєєвої, професійний імідж вихователя ДНЗ є якісною характеристикою особистості педагога, що сприяє прояву її внутрішніх установок, особистісних якостей, життєвих позицій, знань і професіоналізму через зовнішні виразники – зовнішній вигляд, поведінку, особливості вербального і невербального спілкування, специфіку оформлення рукотворного середовища, які суттєво впливають на організацію міжособистісної взаємодії та реалізацію професійних функцій фахівця [5, с. 7]. В структурі професійного іміджу вихователя Т. Марєєва виділяє професійний візуальний, аудіальний і внутрішній складники. Імідж конкретного вихователя впливає на створення іміджу дошкільної установи в цілому.

Н. Погрібняк тлумачить імідж дошкільного закладу як емоційно забарвлений образ, часто свідомо сформований, який має цілеспрямовано задані характеристики і покликаний чинити психологічний вплив певної спрямованості на конкретні групи соціуму [6, с. 10].

Отже, аналіз наведених вище досліджень дає підстави стверджувати, що в Європі накопичений чималий досвід здійснення екологічної освіти, проте питанням його використання українською вищою школою в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів, зокрема формуванню їх еколого-педагогічної культури як важливого компонента професійного іміджу недостатньо приділяється уваги.

Формулювання мети статті. Метою статті є репрезентація змісту формування еколого-педагогічної культури в майбутніх вихователів як складника професійного іміджу в процесі вивчення спеціального курсу «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду».

Виклад основного матеріалу. Виходячи із визначення і структурування іміджу вихователя Т. Марєєвою, на нашу думку, еколого-педагогічна культура фахівця буде чітко простежуватися в таких компонентах іміджу педагога дошкільної ланки: *візуальний імідж* (предметний – ведення документації – планів роботи з екологічної освіти, оформлення конспектів проведення різних форм роботи з дошкільниками, оформлення куточків у груповій кімнаті – природи, експериментування, виставкового; оформлення компонентів ділянки ДНЗ природничого змісту: городу, квітника, метеомайданчика тощо); *професійний імідж* – компетентність у галузі екологічної освіти дітей дошкільного віку; якість праці в галузі екологічної освіти дошкільнят; досвід здійснення екологічної освіти дошкільників; репутація

компетентного в галузі екологічної освіти вихователя; самовдосконалення в галузі екологічної освіти дітей дошкільного віку; *внутрішній імідж* – педагогічна спрямованість вихователя на екологічну освіту дітей дошкільного віку (установки, мотиви, потреби, ціннісні орієнтації, моральне кредо, інтереси, ідеали); особистісні якості (любов до дітей і професії, любов до природи, антиципація, повага до всіх форм життя).

Формування еколого-педагогічної культури вихователя ДНЗ як складника його професійного іміджу триває протягом чотирьох років навчання у виші, розпочинаючись із вивчення дисципліни «Основи екології» та закінчуючись опануванням спеціальних курсів. Так, у ГНПУ ім. О. Довженка з січня 2016 року за вибором студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» освітнього ступеня «бакалавр» викладається спецкурс «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду» в розрізі грантової програми Еразмус + (напрямок Жан Моне). Саме він поглиблює еколого-педагогічні знання майбутніх вихователів, збагачуючи їх інформацією про екологічну безпеку й освіту в країнах Європейського Союзу, інтегрує знання, які студенти отримали протягом першого-третього курсів у процесі вивчення дисциплін «Основи екології», «БЖД, охорона праці та ЦЗ», «Основи природознавства з методикою», сприяє вдосконаленню вмінь здійснювати екологічну освіту дошкільників, усвідомленню впливу рівня їх еколого-педагогічної культури на процес побудови професійного іміджу вихователя. Чільне місце в названому спецкурсі займає розділ «Екологічна освіта в країнах Європейського Союзу». Цей розділ структурують три теми: 1. Загальна характеристика екологічної освіти в країнах Європейського Союзу; 2. Екологічна освіта дітей в країнах Європейського Союзу; 3. Екологічна освіта студентської молоді й чинних педагогів у країнах ЄС.

З метою виявлення впливу спецкурсу на процес формування еколого-педагогічної культури в майбутніх вихователів на початку його вивчення було проведено тестування студентів. Тести охоплювали всі 4 розділи спецкурсу і стосувалися таких знань студентів: сутність понять: «екологічна безпека», «екологічна освіта», індекс екологічної ефективності країн Євросоюзу, рівні міжнародної екологічної політики, міжнародних організацій, що займаються питаннями захисту навколишнього природного середовища, сфери регулювання європейського права навколишнього середовища; нормативно-правові документи ЄС, в яких закріплюється його компетенція у сфері охорони навколишнього середовища та окреслюються напрямки політики і повноваження; директиви ЄС, що стосуються екологічної безпеки; принципи європейського права навколишнього середовища; моделі екологічної освіти в країнах Європейського Союзу; типи дошкільних закладів екологічного спрямування в країнах Євросоюзу; принципи екологічної освіти школярів в країнах Євросоюзу; нові технології в екологічній освіті школярів і студентської молоді; форми організації екологічної освіти школярів, студентів і чинних педагогів; використання Україною досвіду створення екологічної безпеки й екологічної освіти країн Європейського Союзу; Базовий документ двостороннього співробітництва між Україною і ЄС у природоохоронній сфері тощо.

Аналіз тестування майбутніх вихователів дозволив констатувати наступне. Більшість студентів правильно давали визначення базових понять, зокрема таких як «екологічна освіта», «екологічна безпека», «екологічне виховання», «екологічне мислення», «екологічна свідомість», «екологічна культура», «екологічна компетентність», знають міжнародні організації, які займаються проблемами екологічної безпеки, різновиди формальної і неформальної екологічної освіти, називають найпоширеніші форми і методи екологічної освіти школярів і студентів. Поверховими і фрагментарними були знання про нормативно-правову базу країн ЄС, яка регулює питання екологічної безпеки, підходи до екологічної освіти підростаючого покоління, принципи. І, на жаль, відсутні знання про спеціальні типи дошкільних закладів, які здійснюють екологічну освіту дітей, моделі екологічної освіти в країнах ЄС, співпрацю України з країнами Європейського Союзу щодо вирішення проблеми створення екологічної безпеки і питань екологічної освіти усіх верств населення.

Зважаючи на проведений аналіз знань студентів, під час розробки змісту спецкурсу і

розділу «Екологічна освіта в країнах Європейського Союзу» зокрема, основну вагу було спрямовано на подачу знань про моделі екологічної освіти в країнах ЄС, мету, принципи, форми, методи і види екологічної освіти, типи дошкільних закладів, у яких пріоритетним завданням є формування екологічної свідомості дошкільнят, особливості екологічної освіти школярів і студентської молоді, співпрацю України з країнами Європи в питаннях створення екологічної безпеки і якісної екологічної освіти.

Викладання спецкурсу ґрунтувалося на принципах інтеграції, наступності у вивченні дисциплін природничого змісту, системності, комплексності.

Так, принцип інтеграції реалізовувався, по-перше, у використанні студентами знань з основ екології, природознавства, методики ознайомлення з природою, психології і педагогіки дошкільної – дисциплін, які майбутні вихователі вивчали на першому-третьому курсах університетської підготовки, по-друге, у наповненні екологічним змістом теоретичного і практичного складників еколого-педагогічної компетентності майбутніх вихователів. Наприклад, на лекціях студенти оволодівали знаннями про форми і методи організації екологічної освіти в дошкільних закладах Європи, а на практичних заняттях – репрезентували вміння реалізовувати зміст екологічної освіти дітей у процесі використання форм і методів, з урахуванням специфіки української системи освіти, регіональних екологічних проблем тощо. Принцип наступності простежувався у викладі тем спецкурсу, адже спочатку студенти опановували знання, що стосуються загальної характеристики екологічної освіти в країнах Європейського Союзу, її моделей, принципів організації, потім детальніше вивчали особливості екологічної освіти в дошкільному віці, шкільному, на етапах фахового становлення педагогів і їх післядипломної освіти. А реалізація принципу комплексності забезпечувалася формуванням екологічної компетентності, яка передбачала наявність ґрунтовних знань з екології, природознавства і методики їх формування у дошкільників, умінь виховувати основи екологічної культури в дітей, з урахуванням регіональних особливостей і Європейського досвіду. Принцип системності передбачав формування у майбутніх вихователів системних знань про екологічну безпеку й освіту в країнах Європейського Союзу.

На етапі формування знань студентів про фахову підготовку у вищій школі країн Євросоюзу до екологічного виховання дітей ми знайомили з метою екологічної освіти майбутніх педагогів, її видами, завданнями, змістом, формами і методами. Так, метою екологічної освіти студентської молоді в країнах Європейського Союзу визначено формування людини з новим типом екологічної свідомості, здатної в сьгоднішніх умовах до сталого розвитку суспільства, формування екологічного мислення, яке детермінує доцільну поведінку особистості у професійній діяльності та повсякденному житті. У цьому контексті екологічне мислення – це суспільно важлива риса особистості, що виявляється в особливостях поведінки у соціально-побутових і професійних ситуаціях та усвідомленому прагненні проектувати способи своєї діяльності як екологічно доцільні.

Сьогодні цій проблемі в усьому світі, не тільки в Європі, приділяється велика увага. Можна сказати, що наш час – це період тотального екологічного всеобучу, коли основи екологічних знань викладають усім, починаючи з дитячого віку – в дошкільних закладах, школах та інститутах, на різних семінарах і курсах, по радіо й телебаченню – та закінчуючи підвищенням рівня екологічної освіти керівників усіх рангів у всіх країнах, на всіх континентах.

У розвинених європейських державах розроблено та вдосконалюються різні програми й концепції розвитку екологічної освіти, програми й плани підготовки спеціалістів-екологів сучасного рівня. Буквально за кілька останніх років видано багато посібників і підручників, науково-популярної й публіцистичної літератури, знято фільми й розроблено рекомендації еколого-освітнього змісту.

У більшості країн Європи екологія стала обов'язковою дисципліною в усіх вищих закладах освіти. В багатьох вищих навчальних закладах створено кафедри або факультети екологічного профілю, проведено сотні екологічних національних і міжнародних семінарів, конференцій, з'їздів.

Особливостями екологічної освіти у вищих навчальних закладах європейських країн є те, що екологічний пріоритет має власне освіта для сталого розвитку суспільства, всебічний розвиток екологічної освіти і культури на засадах екоцентричної, а не антропоцентричної парадигми. Окрім того останнім часом в європейській освіті спостерігається активне впровадження ідеї компетентнісного підходу.

Упровадження компетентнісного підходу в освіту і, зокрема екологічну, країн-членів Європейського Союзу передбачає, що знання практичного спрямування відповідають чотирьом складникам: 1) «знати що» – фактичний кодифікований обсяг знань, який може бути трансльовано; 2) «знати чому» – знання наукового розуміння світу та впливу науки на розвиток людства; 3) «знати як» – здатність виконувати відповідні завдання; 4) «знати хто» – усвідомлення того, які люди «знають що», «знають чому», «знають як».

Як правило, в країнах Євросоюзу університети здійснюють цілісну еколого-теоретичну підготовку майбутніх вихователів і вчителів, а практична професійна підготовка повністю переноситься в ДНЗ і школу.

Розкриваючи питання формування екологічної компетентності у майбутніх і чинних педагогів в країнах Євросоюзу, ми коротко характеризували зміст цього процесу в Нідерландах, Франції, Німеччині, Великій Британії, Швеції, Данії. Так, у Нідерландах вихователі й учителі шкіл мають змогу поліпшити свої екологічні знання в спеціальному таборі, який щорічно організує Нідерландське Королівське товариство природничої історії. Основна мета цього табору – розширити біологічні знання його учасників і встановити тісний контакт між біологами і педагогами.

У Франції загальна й спеціальна підготовка майбутнього вихователя, вчителя до екологічного виховання дітей проходить в університеті, а професійно-педагогічна (теоретична й практична) – в спеціальних центрах. Предмети з охорони природи і навколишнього середовища входять до програм ліцеїв, коледжів, центрів професійного навчання (їх понад 200). В більшості французьких ВНЗ програма підготовки майбутніх педагогів до екологічного виховання дітей складається з трьох частин:

- вивчення фундаментальних наукових дисциплін;
- вивчення програм і методів навчання і виховання;
- безпосередня практика.

В основі програми з підготовки майбутніх педагогів до екологічного виховання дітей лежить міждисциплінарний підхід. З точки зору екологічного виховання і виховання у функціональному полі культури, провідне місце займає регулятивна і гуманістична функції.

У Німеччині університети відповідають за теоретичну частину екологічної підготовки майбутнього вихователя, вчителя, а місцеві органи народної освіти – дитячі садки і школи – за практичну. В країні Національним парком створена екологічна програма «Баварський ліс», яка дає змогу ознайомлювати і вивчати особливо чутливі зони лісових екосистем і небезпеку, що їм загрожує. Студенти займаються науково-дослідною роботою, при цьому вони поділяються на чотири пошукові групи: дві з них вивчають фауну і флору національного парку, інші – проблеми відмирання та охорони природи. В Німеччині певний рівень екологічної освіти студенти можуть отримати і через дистанційну форму навчання.

У Великобританії нині вибудовується нова модель, за якою університети здійснюють цілісну еколого-теоретичну підготовку майбутніх вихователів і вчителів, а практична професійна підготовка повністю переноситься в ДНЗ і школу. Природничі науки є обов'язковими для вивчення у педагогічних вищих навчальних закладах. Так, в університеті Хаддерсфільдо вже більше 20 років існує програма з екології людини. Основна її мета – навчити студентів міждисциплінарному підходу в дослідженнях. Програма починається з викладання природничих наук, зокрема географії, на основі яких вивчаються фундаментальні, прикладні та гуманітарні науки (особливо соціологія). В процесі навчання розкриваються особливості міждисциплінарного і холистичного підходів. По закінченні курсу студенти починають професійну діяльність. Особливе значення має екологічна освіта для студентів

педагогічних вищих навчальних закладів, майбутніх вихователів і вчителів, які поряд із загальним високим рівнем екологічної культури мають опанувати методику екологічної виховної роботи.

Зв'язки навчальних закладів, які готують педагогів, з ДНЗ і школами різні за ступенем інтенсивності. Якщо практична підготовка, наприклад, учителів початкової школи, здійснюється в тісному контакті зі школами або безпосередньо на їх базі, то університетські програми традиційно характеризуються автономністю й відокремленістю від школи.

Велике значення для підвищення рівня вищої екологічної освіти мають міжвузівські, регіональні і міжнародні контакти викладачів і студентів (слухачів); участь фахівців Мінекоресурсів у розробці Державних стандартів екологічної освіти; зв'язки з громадськими організаціями; регулярний обмін досвідом, стажування, виконання спільних екологічних проектів, науково-дослідних програм і видання підручників та посібників; термінова підготовка і перепідготовка педагогічних кадрів вищих навчальних закладів у галузі екологічної освіти.

У Швеції на сучасному етапі Гетеборзький університет активно займається екологією людини у сфері наукових досліджень і в процесі навчання студентів і аспірантів. Висока якість навчальних програм забезпечується міждисциплінарним підходом. Екологія людини розуміється як вивчення взаємодії між людиною і її навколишнім середовищем. Вивчаються, по-перше, природні умови життя людських суспільств, по-друге, їх традиції, соціальна організація і технологія, по-третє, шляхи розвитку і виживання. Велика увага звертається на зв'язок між суспільством і навколишнім середовищем, взаємовідносини між суспільствами. Вивчення екології людини ґрунтується на глибокій повазі свободи і гідності людини, на її відповідальному ставленні до Природи, часткою якої є сама людина. Процес вивчення екології ґрунтується на комплексному підході, що допускає тісне співробітництво та інтеграцію у сфері природних наук, а також соціологією і гуманітарними дисциплінами. У Гетеборзькому університеті створений комплексний, міждисциплінарний характер предмету «Екологія людини»: тісне співробітництво і об'єднання природних і суспільних наук; виділяється холистичний підхід, тобто навколишнє середовище розуміється широко, включаючи і природний (фізичний), і соціально-культурний аспекти; обґрунтовується філософсько-етичний підхід, що зв'язує екологію людини з екологією та утвердженням безпеки і миру. Вивчення екології людини ґрунтується на принципі глибокої поваги свободи, гідності людини і належного ставлення до природи.

У Данії у вищих навчальних закладах не введено спеціального курсу з охорони природи, але його зміст та питання екології є в рамках курсів усіх основних навчальних дисциплін. Вивчення теорії поєднується з проведенням екскурсій. Важливу роль в екологічній освіті майбутніх і чинних педагогів відіграють музеї, де систематично проводяться заняття.

Заслуговує уваги програма екології людини Міжнародного центру екології людини. У його складі Паризький університет Рене Декарта (Франція), Женевський, Тулузький, Марсельський, Вільний Фламандський (Бельгія), університет Падуї (Італія) та ін. Основна мета Міжнародного центру – підготовка фахівців з проблем взаємовідносин людини з природою.

Особливу увагу ми звертали на організаційно-педагогічні умови формування еколого-педагогічної культури майбутніх педагогів у європейських країнах, а саме:

- реалізація принципів екологічного навчання та виховання;
- розвиток дослідницької діяльності студентів в екологічній галузі;
- упровадження особистісно-орієнтованих технологій в навчальний процес;
- здійснення екологізації навчального процесу;
- неперервність екологічної освіти та виховання майбутніх педагогів.

Таким чином, ми підводили студентів до розуміння того, що підготовка майбутніх вихователів і вчителів до екологічного виховання дошкільників і учнів у західноєвропейських навчальних закладах ґрунтується на біоекоцентричній парадигмі і здійснюється згідно з міждисциплінарним й холистичним підходами.

Під час вивчення теми «Екологічна освіта студентської молоді й чинних педагогів у країнах ЄС» майбутніх вихователів ознайомлювали з проблемами у фаховій підготовці до екологічної освіти дошкільників, зокрема недостатньою кількістю нормативних і спеціальних дисциплін, спрямованих на формування еколого-педагогічної культури вихователя та малою кількістю годин, що відводяться навчальними планами на теоретичний, науковий і практичний складники такої підготовки. Кількість годин на вивчення дисциплін, які цілеспрямовано формують еколого-педагогічну культуру майбутнього вихователя у ГНПУ ім. О. Довженка в навчальних планах підготовки фахівців спеціальності 012 «Дошкільна освіта» освітнього ступеня «бакалавр» показано в таблиці 1.

Таблиця 1.

Кількість годин на вивчення дисциплін природничого змісту в ГНПУ ім. О. Довженка в навчальних планах підготовки фахівців спеціальності 012 «Дошкільна освіта» освітнього ступеня «бакалавр»

Дисципліна	Кількість кредитів	Усього годин	Аудиторні години	Години самостійної роботи студента
Основи екології	3	90	36	54
БЖД, охорона праці та ЦЗ	3	90	36	54
Основи природознавства з методикою	7	210	94	116
Усього	13	390	166	224

На наукову роботу відводиться від 30 до 60 годин, залежно від того чи пише студент науковий реферат з проблем екології чи ще й виконує курсову роботу з цієї проблематики.

Порівнюючи кількість годин, відведених на вивчення природничих дисциплін у вишах Великобританії і України, студенти приходили до висновку, що питанням екологічної освіти у вищій педагогічній школі України приділяється недостатньо уваги, а це негативно позначається на процесі формування еколого-педагогічної культури майбутніх вихователів. У процесі аналізу проблем української вищої школи щодо підготовки педагогів до екологічного виховання дітей ми підводили студентів до усвідомлення низки таких важливих завдань університетської екологічної освіти: 1) постійне оновлення програм наявних сертифікованих екологічних спеціальностей з урахуванням нагальних проблем сьогодення; 2) упровадження нових спеціальностей екологічного спрямування; 3) уведення елементів екологічної освіти до навчальних програм та планів інших університетських спеціальностей, споріднених з екологією, зокрема педагогічних; 4) перегляд та вдосконалення змісту обов'язкових університетських курсів «Безпека життєдіяльності», «Основи екології», «Охорона праці»; 5) уведення в навчальні плани підготовки фахівців спеціальності 012 «Дошкільна освіта» спеціальних курсів, що забезпечують в комплексі з нормативними дисциплінами ефективність процесу формування еколого-педагогічної культури в майбутніх вихователів ДНЗ; 6) розробка нових галузевих стандартів для спеціальності 012 «Дошкільна освіта», зорієнтованих на євроінтеграційні процеси в освіті і вимоги до професійної компетентності сучасного вихователя дітей дошкільного віку.

Практичний складник еколого-педагогічної культури у розрізі спецкурсу ми формували під час практичних занять, які проводили з використанням інтерактивних технологій навчання. Так, у процесі проведення ігор-симуляцій (прес-конференція міністрів освіти й охорони навколишнього середовища країн ЄС, круглий стіл з питань екологічної освіти й безпеки в країнах ЄС) студенти, виконуючи ролі журналістів, міністрів освіти й навколишнього середовища країн Євросоюзу, вихователів, викладачів вишів, завідувачів дитячих садків, батьків вихованців репрезентували свої знання з тем розділу, окрім того розробляли проекти українських дитячих садочків екологічного спрямування, програми з екологічної освіти дітей, використовуючи досвід європейських дошкільних закладів. Відрадно констатувати, що під час

виконання практичних завдань студенти вміло поєднували знання особливостей екологічної освіти в Європі й українські реалії, зокрема, враховували регіональні екологічні проблеми, програми, за якими працюють дошкільні заклади, особливості організації роботи в них, вимоги батьків до вихователя й освітніх послуг, які надає дошкільна установа в цілому.

Тестування, проведене в кінці вивчення спеціального курсу, засвідчило позитивні зрушення в знаннях студентів з розділу «Екологічна освіта в країнах Європейського Союзу». Досить ґрунтовні знання майбутні педагоги засвідчили про типи європейських дошкільних закладів екологічного спрямування, їх мету, завдання, організацію роботи, роль вихователя; завдання, форми і методи екологічної освіти школярів, особливості вузівської підготовки до екологічного виховання дітей дошкільного і шкільного віку. Рівень сформованості теоретичного і практичного складників еколого-педагогічної культури в майбутніх вихователів під час тестування зазнав наступних змін: збільшилась кількість студентів з високим (з 6 % до 30 %), достатнім (з 15 % до 25 %) і середнім (з 25 % до 32 %) рівнями; і водночас зменшилась кількість студентів із задовільним (з 32 % до 10 %) і низьким (з 22 % до 3 %) рівнями.

Висновки. Отже, вивчення студентами спеціальності 012 «Дошкільна освіта» спеціального курсу «Реалізація стратегії екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду» позитивно вплинуло на формування в них теоретичного і практичного компонентів еколого-педагогічної культури вихователя, сприяло усвідомленню впливу рівня власної еколого-педагогічної культури на створення в майбутньому позитивного іміджу педагога дошкільного навчального закладу, зокрема на його професійний, візуальний і внутрішній компоненти. Подальші наукові розвідки стосуватимуться вивчення педагогічних умов використання дошкільними закладами досвіду екологічної освіти країн Євросоюзу.

Список використаних джерел та літератури

1. Шевчук В. Я. Довкілля для Європи / В. Я. Шевчук // Екологічний вісник. – 2003. – Трав.–черв. – С. 3–4.
2. Кучай Т. П. Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Т. П. Кучай. – Київ, 2010. – 20 с.
3. Січко І. Особливості екологічної освіти у вищих навчальних закладах зарубіжних країн / І. Січко, Л. Юрченко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 1 (7). – С. 11–16.
4. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти : дошкільник-педагог : навчально-методичний посібник для ВНЗ / Н. В. Лисенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2009. – 339 с.
5. Марєєва Т. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до створення позитивного професійного іміджу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Марєєва. – Глухів, 2017. – 26 с.
6. Погрібняк Н. Створення іміджу сучасного дошкільного закладу / Н. Погрібняк // Дошкільне виховання. – 2004. – № 11. – С. 10–11.

Людмила Петровна Загородняя,

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры дошкольной педагогики и психологии
Глуховского национального
педагогического университета
имени Александра Довженко,
e-mail: l.zagorodnya69@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА

В статье раскрыт вопрос формирования эколого-педагогической культуры будущих воспитателей как составляющей профессионального имиджа в разрезе изучения ими специального курса «Реализация стратегии экологической безопасности: интеграция

Европейского опыта». Проведен анализ последних исследований и публикаций по проблеме экологического образования в странах Европы и имиджа воспитателя дошкольного учебного заведения. Дана краткая характеристика содержания раздела спецкурса «Экологическое образование в странах Европейского Союза», принципы и методы его реализации. Приведены основные вопросы тестового контроля. Представлены результаты овладения студентами материалом дисциплины. Очерчены перспективы дальнейших научных исследований по заявленной проблеме.

Ключевые слова: эколого-педагогическая культура воспитателя детского сада, профессиональный имидж воспитателя детского сада, компоненты имиджа воспитателя, составляющие эколого-педагогической культуры воспитателя, европейский опыт профессиональной подготовки педагогов.

Ludmila Zagorodnya,

Pedagogical sciences candidate, associate Professor of Preschool Pedagogy and Psychology Department at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,
e-mail: l.zagorodnya69@gmail.com

USAGE THE EUROPEAN EXPERIENCE OF THE ECOLOGICAL-PEDAGOGICAL CULTURE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' FORMATION AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL IMAGE

Introduction. *The crisis of the ecological situation today acquired planetary proportions. Humanity conscious the impossibility of coexistence with nature on the principles of the anthropocentric paradigm and the need to teach younger generation bio ecocentric type of consciousness that will create the basis for a harmonious interaction with the natural environment. Individuals' education consciousness begins in the preschool years and today is especially actualized the problem of preschool teachers' ecological-pedagogical culture formation, which is an important component of their professional image. Positive professional image formation of the preschool teacher and of the preschool institution is a requirement of the time. The image of the modern preschool teacher is multicomponent and dynamic formation. It must be the image of the professional, which possesses the professional competence and ecological in particular; able to use foreign experience of the preschoolers' ecological education, taking into account the environmental situation of the region and preschool institution's material possibilities, individual psychological characteristics of children.*

Purpose. *The purpose of this article is representation of the content of future preschool teachers' ecological-pedagogical culture formation as the component of a professional image in the process of studying a special course "Implementation of environmental safety strategy: integration of European experience".*

Methods. *analysis of the scientific literature on the next problems: environmental education and the image of the preschool teacher, testing, the methods of descriptive statistics.*

Results. *In the European countries the problem of ecological education studied S. Glazachev, L. Paramonova, O. Protasova, K. Pysanka, L. Pogribna, L. Puhovska, M. Sorokovata, Y. Slavskaya, I. Sichko, N. Shved etc. The questions of ecological competence, ecological and pedagogical culture of the preschool teachers formation studied N. Goropaha, N. Lysenko, Z. Plohii, N. Ryzhova, N. Kot and others. M. Apraksina. K. Krutii, T. Marieieva, N. Platochina, S. Popychenko, R. Shulygina and others study the professional image of the future and current preschool teachers. To the image of preschool institutions are dedicated the scientific exploration of K. Krutii, T. Zhyvaievoi, N. Pogribniak, S. Perebutovoi and others.*

By definition of T. Marieieva the professional image of the preschool teacher is a quality characteristic of the teacher personality that contributes to the manifestation of his inner attitudes, personal qualities, attitudes, knowledge, and professionalism through external expression, – the

appearance, behavior, features of verbal and nonverbal communication, the specifics of design man-made environment, which significantly affect on the organization of interpersonal interaction and on the implementation of professional duties of the specialist. In the structure of the professional image T. Marieieva allocates professional visual, auditory, and internal components.

In our view, the ecological-pedagogical culture of a specialist will be clearly traced in such components of the educator image as: visual image (object – documentation – work plans on environmental education, making notes of the various forms of work with preschoolers, making parts of of nature in the group, experimentation, exhibition; the design of components of the preschool institution area with nature content: vegetable garden, flower garden, meteorological, etc.); professional image is the competence in the field of preschoolers' ecological education; the professional work in the field of preschoolers' ecological education; experience of the implementation of the preschoolers' ecological education; a competent reputation in the field of environmental education for teacher learning in the field of ecological education of the preschoolers; inner image is the pedagogical orientation of the preschool teacher on environmental education of the preschoolers (settings, motives, needs, value orientations, moral credo, interests, ideals); personal qualities (love for children and the profession, love of nature, anticipation, respect all forms of life).

Formation of the ecological-pedagogical culture of the preschool teachers as the component of its professional image extends over four years of study at the University, and begins from the "Basics of the ecology" discipline and ends with a mastery of the special courses.

Thus, in Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University from January 2016 by the selection of fourth-year students speciality 012 "Preschool Education" educational level "Bachelor" taught a special course "Implementation of Environmental Safety Strategy: Integration of the European Experience" in the context of the Erasmus +, , grant programme (Jean Monnet direction).

It deepens the ecological and pedagogical knowledge of the future preschool teachers, enriching them with information about environmental safety and education in the countries of the European Union, integrates the knowledge that students gained during the first-third courses in the process of studying of the disciplines "Basics of Ecology", «Natural Sciences Basics with the Methodics" contributes to the skills improvement to implement ecological education of the preschoolers.

A prominent place in the above course covers the section "Ecological Education in the Countries of the European Union." This section is structured around three themes: 1. General characteristics of environmental education in the countries of the European Union; 2. Environmental education of the children in the countries of the European Union; 3. Environmental education of the students and current teachers in the EU countries.

In the beginning of the course studying the students were tested. The results showed the low level of future preschool teachers' knowledge about the environmental safety and education in the countries of the European Union. Therefore, the teaching of the discipline, in particular the section "Ecological Education in the Countries of the European Union", was intended to supply the students with information on the objectives of the environmental education of the population of the EU countries, the components of environmental education, its types, principles, forms, methods, public ecological organizations, the history of the formation of environmental education in various European countries and use of EU experience in environmental education in Ukraine. The purpose of the environmental education in the countries of the European Union is determined the formation of a human with a new type of ecological consciousness, capable in today's environment sustainable development of society, formation of ecological thinking, which determines the appropriate behavior of a person in professional activities and everyday life. So, environmental education in Europe is divided into General cultural, General professional and professionally oriented.

Characteristics of ecological education in higher educational institutions of the European countries is that the environmental priority is private education for sustainable development, the comprehensive development of ecological education and culture on the basis ecocentric, not anthropocentric paradigm.

Also recently in the European education there is an active implementation of the competence approach. In the EU countries are equally developed both formal and informal environmental

education.

Formal environmental education is implemented by kindergartens, schools, universities, institutions, including postgraduate education. Informal environmental education is provided by the mass media, cinema, museums, exhibitions, environmental societies' events.

As a rule, in the countries of the European Union carry out a holistic ecological and theoretical training of future educators and preschool teachers in the universities, and practical training completely transferred to the preschool institutions and schools.

The number of hours allotted in the universities of Europe in the studying of environmental content is much more than in the universities of Ukraine.

For example, in UK universities the volume of subjects with environmental content is 1000–1800 hours, and in Ukrainian universities – 648 hours. On the independent work of the British students is planned to 945 hours, and in the Ukrainian – 408 hours. The scientific work is also allotted more teaching time from 200 hours to 600 hours, and in the Ukrainian universities from 54 to 80 hours.

A practical component of ecological-pedagogical culture in the context of the course we formed during the practical classes, which were conducted with the use of interactive learning technologies.

Thus, in the process of simulation games students performing the role of journalists, Ministers of education and environmental security of the countries of the European Union, presented their knowledge of the topics section, also developed projects of Ukrainian kindergartens in the environmental field, the programme on environmental education of children, using the experience of the European preschool institutions. Testing at the end of special course showed the positive changes in the students' knowledge of the section "Ecological Education in the Countries of the European Union."

Originality. *For the first time in the practice of Ukrainian higher school to students speciality 012 "Preschool Education" was read a special course "Implementation of environmental safety strategy: integration of European experience", which positively affected on the quality of the process of mastering by theoretical and practical components of the ecological-pedagogical culture of future preschool teachers and their awareness of its role in building a positive professional image.*

Conclusion. *Therefore, the studying by the future preschool teachers of the special course "Implementation of Environmental Safety Strategy: Integration of the European Experience", positively influenced on the ecological-pedagogical culture formation as a component of a professional image. Further research will concern the studying of the pedagogical conditions preschool institutions' usage of the European Union countries experience environmental education.*

Key words: *preschool teachers' ecological-pedagogical culture, preschool teachers' professional image, preschool teachers' components of the image, preschool teachers' components of the ecological-pedagogical culture, the European experience of the teachers' professional training.*

References

1. Shevchuk V. Ya. Dovkillya dlya Yevropy / V. Ya. Shevchuk // *Ekologichny`j visny`k*. – 2003. – Trav.–cherv. – S. 3 – 4.
2. Kuchaj T. P. Pidgotovka majbutnix uchyteliv v universytetax Vely`koyi Bry`taniyi do ekologichnogo vy`xovannya uchniv [Tekst] : avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 – zagal`na pedagogika ta istoriya pedagogiky` / T.P. Kuchaj. – Ky`yiv, 2010. – 20 s.
3. Sichko I. Osobly`vosti ekologichnoyi osvity` u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax zarubizhny`x krayin/ I.Sichko, L. Yurchenko // *Porivnyal`no-pedagogichni studiyi*. – 2011. – № 1 (7). – S.11-116.
4. Ly`senko N. V. Teoriya i prakty`ka ekologichnoyi osvity` : doshkil`ny`k-pedagog : Navchal`no-metody`chny`j posibny`k dlya VNZ / N. V. Ly`senko. – K. : Vy`davny`chy`j Dim «Slovo», 2009. – 339 s.
5. Maryeyeva T.V. Pidgotovka majbutnix vy`xovateliv doshkil`ny`x navchal`ny`x zakladiv do stvorennya pozy`ty`vnogo profesijnogo imidzhu [Tekst] : avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. / T.V. Maryeyeva. – Gluxiv, 2017. – 26 s.
6. Pogribnyak N. Stvorennya imidzhu suchasnogo doshkil`nogo zakladu / N. Pogribnyak // *Doshkil`ne vy`xovannya*. – 2004. – № 11. – S. 10-11.

Отримано редакцією 30.05.2017 р.

УДК 377/378:654-057.177

Олександра Володимирівна Бородієнко,
кандидат географічних наук, доцент,
завідувач лабораторії зарубіжних систем
професійної освіти і навчання
Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України,
e-mail: oborodienko@ukr.net

МОДЕЛЬ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ СТРУКТУРНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ПІДПРИЄМСТВА СФЕРИ ЗВ'ЯЗКУ

Стаття стосується розроблення та обґрунтування структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку (на прикладі керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів) як графічного відображенням мети, завдань, методологічних підходів, принципів, педагогічних умов, компонентів розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників, педагогічних технологій, критеріїв та показників оцінювання рівнів розвитку професійної компетентності.

Ключові слова: модель, педагогічне моделювання, професійна компетентність, керівники структурних підрозділів, внутрішньофірмове навчання.

Постановка проблеми. Розвиток професійної педагогіки в контексті ідеї неперервної освіти впродовж життя потребує розбудови теоретичних та методичних основ, зокрема розвитку професійної компетентності різних категорій персоналу підприємств під час реалізації внутрішньофірмового (корпоративного) навчання. Досліджувана нами категорія персоналу – керівники структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів – репрезентує бізнес-процес продажу послуг та обслуговування споживачів, а його професійна компетентність є основою генерування ключових бізнес-результатів підприємства. Таким чином, розбудова наукового підґрунтя розвитку професійної компетентності даної категорії керівників, зокрема педагогічне моделювання системи розвитку їхньої професійної компетентності, є актуальним завданням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням теоретичного обґрунтування педагогічних систем присвячено праці О. Є. Гуменюк, Л. В. Коваль, Л. Г. Вікторової, Є. О. Лодатко, Н. В. Полішук, Г. А. Серикова, Н. С. Маркової, В. П. Беспалько, С. І. Архангельського. Водночас спостерігається відсутність наукових розробок у галузі педагогічної науки щодо розвитку персоналу, зокрема керівників підприємств сфери зв'язку. Увагу науковців переважно присвячено дослідженню певних економічних та управлінських аспектів функціонування галузі зв'язку в цілому та окремих підприємств (зокрема, моделям планування доходів підприємств поштового зв'язку – в працях О. М. Горбатенко; нормативам зарплатоємності на підприємствах галузі зв'язку – в працях Г. К. Портянкової; розвитку адаптивного управління на підприємствах галузі зв'язку – в працях О. Ю. Юр'євої; іномовній підготовці фахівця сфери зв'язку – в працях А. С. Крилової; реформуванню механізмів господарських зв'язків підприємств галузі зв'язку – в працях Н. Г. Ювеналієвої; оптимізації логістичних систем підприємств галузі зв'язку – в працях Н. О. Кузнецової; організаційно-економічним аспектам управління підприємствами галузі зв'язку – в працях В. М. Орлова; методам оцінювання економічного ризику під час прийняття управлінських рішень на підприємствах галузі зв'язку – в працях О. І. Мاستикаша; оцінюванню економічної ефективності функціонування підприємств галузі зв'язку – в працях Л. А. Захарченко). Таким чином, аналіз наукових праць засвідчує відсутність дидактичних і методичних засад системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів.

Формулювання мети статті. Метою статті є обґрунтування структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку (на прикладі керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів) як графічного відображення мети, завдань, методологічних підходів, принципів, педагогічних умов, компонентів розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників, педагогічних технологій, критеріїв та показників оцінювання рівнів розвитку професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Метод педагогічного моделювання є одним із основних методів наукового пізнання педагогічних явищ і систем, який за своєю сутністю є складним, багатоелементним та поліструктурним. Незважаючи на думку деяких дослідників про те, що в освітніх системах більшість характеристик є випадковими і, відповідно, екстраполяція модельних характеристик діє в обмежених проміжках параметрів, що суттєво знижує прогностичні можливості педагогічного моделювання та довірчі інтервали цільових функцій моделі [1], педагогічне моделювання дає змогу представити педагогічні процеси та явища у вигляді системи, що дає можливість ідентифікації чинників та умов її функціонування, факторів, що впливають на її результативність та ефективність. Педагогічне моделювання, крім того, інкорпорує системний підхід, який передбачає аналіз закономірностей функціонування системи в цілому, її окремих компонентів, зв'язків та залежностей між ними. Ми також підтримуємо думку Ю. Тарського про те, що моделювання освітніх систем і процесів забезпечує стиснення інформації, відсіювання несуттєвих факторів, що дозволяє сконцентруватись на найбільш значущих елементах та способах їх взаємодії – тих елементах системи, від яких більшою мірою залежить її якісний стан та перспективи розвитку [2]. Специфікою моделювання соціально-педагогічних систем є те, що в його результаті створюється концептуальна модель об'єкта, яка не може використовуватись для прогнозування його розвитку; ця модель обов'язково потребує експериментальної перевірки.

Моделювання є методом наукового пізнання дійсності та становить відтворення характеристик об'єкта на іншому об'єкті, який спеціально створюється для його вивчення [3, с. 73]. Методологічною основою педагогічного моделювання є системний підхід, який передбачає визначення елементів даної системи, внутрішньої організації, способів їх взаємодії, функцій та впливів.

Таким чином, модель – об'єкт, який має схожість з прототипом та служить засобом його опису, пояснення або вивчення [3, с. 73]; штучно створений об'єкт у вигляді, зокрема, схеми, який має схожість із реальним об'єктом, проте відтворює в спрощеному вигляді структуру, властивості, зв'язки між компонентами [4]. Педагогічна модель відображає найбільш суттєві характеристики системи, що перетворюється; спрощення моделі в порівнянні з прототипом дає можливість виявити суттєві ознаки та відношення, які не були очевидними в силу складності та завуальованої суті прототипу; має бути подібною до прототипу та розкривати нові його характеристики та можливості його вдосконалення; є робочим інструментом, який дозволяє чітко усвідомити внутрішню структуру об'єкта чи процесу вивчення, систему факторів впливу на нього, ресурсного забезпечення розвитку, тенденцій розвитку з метою екстраполяції та прогнозування сценаріїв розвитку [5].

Якщо основними компонентами будь-якої моделі є окремі елементи та способи взаємодії між ними, цільове призначення (цільова установка) даної системи, характер взаємодії із зовнішнім середовищем, то логічним є виділення під час моделювання педагогічних явищ та процесів суб'єктів моделі, які відіграють визначну роль у здійсненні процесу педагогічного перетворення об'єкта дослідження у сфері цілепокладання (цільовий компонент), організації (теоретико-методологічний компонент), функціонуванні (змістовий, технологічний та контрольно-оцінний компоненти) [2]. Крім того, проєктована модель, на наш погляд, має забезпечити цілісний та комплексний характер процесу формування професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів; оптимально використовувати всі можливості ресурсного

забезпечення розвитку професійної компетентності; забезпечувати достовірність результатів за рахунок використання системи критеріїв, показників та валідного діагностичного інструментарію оцінювання рівня розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників; забезпечувати вибір найбільш релевантного змісту та технологій педагогічного впливу.

Визначення компонентної структури моделі є важливим з погляду вибудовування логіки та забезпечення комплексності будь-якої педагогічної системи. Вітчизняними та зарубіжними вченими було запропоновано низку підходів до визначення компонентної структури моделей. Так, В. Володько [6] визначає такі компоненти моделі універсальної педагогічної системи: проєктувальний, комунікативний, конструкторський, управлінсько-організаційний, корективний (регулятивний), гностичний компоненти, включаючи як фактори впливу на педагогічну систему мету, зміст навчання, діяльність студента, нормативне забезпечення, засоби педагогічної комунікації, викладацьку діяльність, критерії оцінювання діяльності суб'єктів навчального процесу. Є. Лодатко [7, с. 83] визначає рівні моделі дидактичної системи: концептуальний (цілепокладання), який охоплює онтологічні уявлення (парадигма, концепції, категорії, принципи, закономірності), зміст навчального предмету; теоретичний рівень (проєктування), що включає методику навчання предмета; системний рівень (адаптація), компонентом якого є системи навчання; технологічний, прагматичний рівень (реалізація), компонентом якого є технологія навчання предмета. У моделі системи інноваційної підготовки керівників освітніх установ до реалізації аналітичної діяльності управління вчений виділяє покомпонентну структуру професійної компетентності досліджуваної категорії керівників та визначає підсистеми моделі у відповідності до цього: підсистема технологічної підготовки, підсистема інформаційної підготовки, підсистема ІКТ підготовки, підсистема цільової підготовки, тим самим закладаючи ідею етапності інноваційної підготовки керівників освітніх установ до реалізації аналітичної діяльності управління. Н. Кузьміна [8] визначає педагогічну систему як множину структурних та функціональних компонентів, які підпорядковані певним, конкретно визначеним цілям. Структурними компонентами педагогічної системи вчена вважає педагогічну ціль, навчальну та наукову інформацію, засоби педагогічної комунікації, студентів та викладачів. До функціональних компонентів вона відносить гностичний, проєктувальний, комунікативний, конструктивний, організаторський компоненти. Прикладом іншого підходу до моделювання є модель формування управлінських навичок в учнів вищих професійних училищ, запропонована Л. Сергєєвою, яка виділяє концептуальний, змістово-організаційний, технологічний та діагностичний компоненти як структурні компоненти моделі, що відображує етапи організації та впровадження відповідної педагогічної системи.

Проектовану нами модель за своїми характеристиками можна віднести до: моделі, створеної шляхом ідеального (знакового) (в даному випадку модель постає у вигляді схеми) символічного моделювання; структурно-функціональної (яка відображує не тільки склад та ієрархію елементів системи, але і зв'язки та способи функціонування системи); системної моделі внутрішньофірмового розвитку, орієнтованої на лідерство (за визначенням Н. Неунилової) (забезпечує розвиток досліджуваної категорії керівників на рівнях, які відповідають рівням системного аналізу: рівень окремих співробітників – розвиток індивідуальних компетенцій, компенсація нестачі знань, умінь, навичок, особиста ефективність співробітників; рівень груп (групові форми взаємодії, розвиток команд, синергія в командах); рівень підприємства (управління, корпоративна культура, бізнес-процеси та їх оптимізація); рівень міжорганізаційної взаємодії (особливості ринку, конкурентні стратегії, стратегія переговорів, іміджологія) та забезпечує розвиток лідерських навичок для того, щоб керівник-лідер став провідником організаційних інновацій, імпульсом розвитку в персоналі вмотивованості та культури неперервного розвитку [9]. Об'єктом моделювання є система розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів. Теоретичною основою моделювання є концепція

розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників як основа планування, реалізації, оцінювання системи розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників, яка уможливить удосконалення наявних та розвиток нових компонентів професійної компетентності, що стане основою продуктивної професійної діяльності досліджуваної категорії керівників. Відповідно, розвиток професійної компетентності досліджуваної категорії керівників буде розглядатись як педагогічна система, що має на меті забезпечення такого роду розвитку. Концептуальними положеннями реалізації дослідницької концепції є принципи системності, комплексності, науковості, ціннісної зорієнтованості, контекстності, мультиплікації досвіду, саморозвитку, поліфункціональності, неперервності, диверсифікації, результативності, інтеграції. Метою і результатом є розвиток професійної компетентності досліджуваної категорії керівників, який уможливить забезпечення результативності їхньої діяльності.

Модель системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку є графічним відображенням мети, завдань, методологічних підходів, принципів, педагогічних умов, компонентів розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників, педагогічних технологій, критеріїв та показників оцінювання рівнів розвитку професійної компетентності. Внутрішню структуру моделі складають цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, технологічний та контрольний оцінний компоненти (рис. 1). Проектуючи структурно-функціональну модель системи розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників, ми виходили із ідеї відображення структурного змісту досліджуваної компетентності та методичної системи її формування. Тому ми виділяємо такі компоненти: цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, технологічний, контрольний оцінний.

Зовнішнє середовище, яке безпосередньо впливає на систему розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів, представлено ринковим середовищем (конкурентним становищем на ринку послуг зв'язку, специфікою клієнтських переваг та клієнтської поведінки), політикою держави у сфері зв'язку (спрямовану на лібералізацію ринку та гарантування задоволеності споживачів у послугах зв'язку), технологічним розвитком (інтеграцією інноваційних технологічних систем) та відповідними стратегіями підприємства, зокрема щодо взаємодії зі споживачами, політикою щодо персоналу тощо. Зовнішнє середовище, а також невідповідності існуючих систем розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників визначають специфіку Концепції розвитку їхньої професійної компетентності.

Для обґрунтування цільового компонента моделі переконливою є думка Н. Гузій про те, що «ефективність функціонування будь-якої педагогічної системи визначається метою, а саме її обґрунтованістю, реалістичністю, прогностичністю, яка повинна відображати широкий спектр соціальних й особистісних вимог, відповідати суспільним пріоритетам та науковим парадигмам, індивідуальним запитам, бути зрозумілою всім учасникам педагогічного процесу, органічно вписуватися в їхню діяльність і проявлятися в змісті, структурі та результаті, а також засобах його досягнення» [10, с. 175].

Цільовий компонент модельованої нами педагогічної системи характеризує зорієнтованість педагогічної системи на розвиток професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів. Цільова орієнтація проектованої нами системи у відповідності до таксономії навчальних цілей Б. С. Блума може реалізовуватися в цілепокладанні на стратегічному, тактичному та оперативному рівнях. Стратегічний рівень передбачає розвиток професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів, який кореспондує із вимогами компанії щодо професійної компетентності та розкривається в науково обґрунтованих еталонних кваліфікаційних моделях (моделях компетентності). На тактичному рівні стратегічна мета декомпонується на розвиток окремих компонентів професійної компетентності (мотиваційно-ціннісного, інтелектуально-когнітивного,

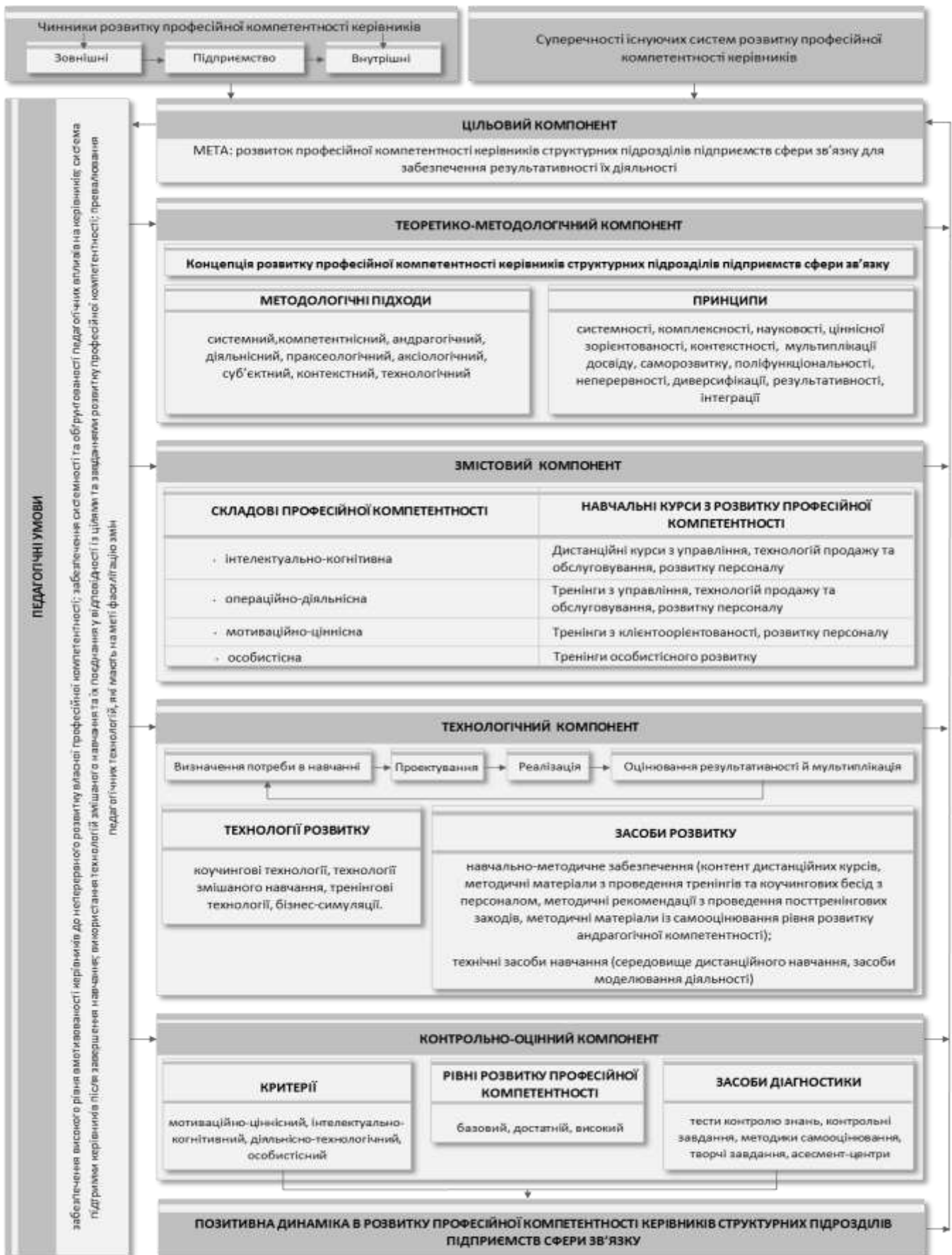


Рис. 1. Модель системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку

операційно-діяльнісного, особистісного) й передбачає вибір й структурування найбільш оптимального змісту, добору відповідних засобів, методів та педагогічних технологій, які дозволять найбільш результативно досягти поставлених цілей навчально-пізнавальної діяльності. Рівень оперативного цілепокладання полягає в постановці окремих завдань, актуалізації процесів (наприклад, посттренінговий супровід учасників, розв'язання кейсів, виконання проектів зі створення навчального контенту тощо), проведенні контрольних оцінювальних заходів з метою виявлення поточного рівня розвитку компетентності.

Теоретико-методологічний компонент педагогічної системи є сукупністю ідей (які визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого), принципів (які складають основу стратегії дослідницької діяльності), способів, прийомів, процедур (які забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності). Вихідними положеннями є теоретико-методологічні засади неперервної професійної освіти, теорія і практика навчання дорослих, теоретико-методологічні засади організації навчання на виробництві, теорія і практика професійного розвитку різних категорій персоналу, теорія і практика розвитку професійної компетентності різних категорій персоналу, зокрема, керівників, зарубіжний досвід розвитку професійної компетентності різних категорій персоналу. Теоретико-методологічний компонент системи розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників включає *методологічні підходи* до розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників, які обґрунтовуються з метою виділення базових світоглядних наукових принципів, та спрямовані на створення методологічної основи, з одного боку, пізнання об'єкта дослідження, а з іншого – його перетворення; *принципи* розвитку професійної компетентності як основні вимоги, що визначають загальне спрямування педагогічного процесу, його цілі, зміст і методику організації, дотримання яких дає змогу ефективно реалізовувати цілі розвитку професійної компетентності; *педагогічні умови* розвитку професійної компетентності, які визначають результативність педагогічної взаємодії та є комплексом заходів, які забезпечують цілісність та впорядкованість проектової педагогічної системи з метою досягнення очікуваного результату.

Змістовий компонент системи розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників відображає специфіку контексту їхньої професійної діяльності, має в основі цілі підприємства щодо розвитку означеної категорії керівників, а також модель компетенцій керівників як мірило їхнього професійного розвитку. В основі формування змістового компонента, таким чином, лежить аналіз: функціональних елементів професійної діяльності, компонентів професійної компетентності досліджуваної категорії керівників, а також змісту розвитку їхньої професійної компетентності. *Функціональні компоненти* професійної діяльності відображають її специфіку та містять такі елементи: технологічний (розроблення положень та інструкцій, проведення консультацій відносно надання послуг зв'язку, маркетингу та роботи з цінними паперами для працівників підпорядкованих структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів, напрацювання та запровадження ефективних методів впливу на цільові аудиторії громадськості з метою формування довірливого ставлення громадськості до діяльності компанії й розширення сфер його конкурентного впливу, розроблення та реалізація стратегії збуту традиційних та нових послуг зв'язку на рівні структурного підрозділу, впровадження нових видів послуг; розгляд звернень споживачів щодо неякісного отримання послуг тощо); управлінський (організація роботи структурного підрозділу з метою збуту послуг зв'язку та маркетингу, організація реалізації послуг і рекламної діяльності, спрямованих на формування попиту, координування діяльності персоналу підпорядкованого структурного підрозділу у сфері маркетингу, проведення заходів та збуту послуг, контроль за правильним використанням цін та тарифів персоналом структурних підрозділів, організація роботи з підвищення якості послуг зв'язку та повного задоволення заяв споживачів; здійснення контролю виконання договірних зобов'язань перед споживачами), комунікативний (налагоджування комунікацій з різними категоріями партнерів, клієнтів, ведення договірної діяльності, формування

сприятливого іміджу підприємства, комуніціювання стратегії компанії персоналу підпорядкованого структурного підрозділу), андрагогічний (здійснення діяльності із підвищення рівня професійної компетентності персоналу підпорядкованого структурного підрозділу), психологічний (створення сприятливого клімату в колективі, індивідуальний підхід до управління персоналом структурного підрозділу, виявлення та застосування мотиваційних важелів з метою підтримання високого рівня вмотивованості персоналу до виконання професійних функцій).

Ми здійснили функціональний аналіз діяльності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів, реалізували експертне оцінювання необхідних для результативної діяльності компетенцій, що дало змогу спроектувати модель компетенцій досліджуваної категорії керівників та виділити в ній такі *компоненти професійної компетентності*: мотиваційно-ціннісний (специфічні установки, цінності, ставлення до професійної діяльності, партнерів із взаємодії, рівень вмотивованості до професійної діяльності та власного професійного розвитку), інтелектуально-когнітивний (як знання основа для здійснення ефективної професійної діяльності та мультиплікації знань усередині підпорядкованого структурного підрозділу та інтелект як передумова для генерування нестандартних рішень та високої адаптивності до умов середовища), операційно-діяльнісний (як сукупність умінь і навичок, необхідних для практичного вирішення завдань професійної діяльності) та особистісний (як сукупність професійно важливих особистісних якостей, які сприяють орієнтованій на результат професійній діяльності, самореалізації професіонала, усвідомленню значущості професійної діяльності крізь призму особистих цілей). Таким чином, основними складовими змісту розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів мають стати: ефективне управління діяльністю структурного підрозділу, технології продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів; інструменти розвитку персоналу та забезпечення результативності його діяльності.

Вважаємо, що основним принципом формування змісту розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку має бути відповідність контексту їхньої діяльності, а також моделі компетенцій як ідеальній моделі, яка містить усі необхідні для результативної діяльності компоненти. Крім того, важливим принципом формування змісту має бути його інноваційність – відповідність найбільш сучасним надбанням теорії та практики, наукових розробок та кращих практик у відповідній сфері. Контекстність змісту полягає у включенні в усі форми взаємодії реального контексту – моделювання виробничих ситуацій, аналіз реальних прикладів, робота із діючими документами, нормами, стандартами, актуалізація реального професійного досвіду тих, хто навчається. Іншим специфічним принципом відбору та формування змісту має бути його адаптивність – придатність до трансляції персоналу підпорядкованих керівникам структурних підрозділів з метою його мультиплікації.

Технологічний компонент системи розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників охоплює технологію перетворювального впливу на досліджувану категорію керівників, педагогічні технології та засоби розвитку професійної компетентності. Для вибору форм, технологій та засобів розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників ми керувались такими критеріями: релевантність меті розвитку професійної компетентності або окремим її компонентам (форми та технології навчання мають відповідати цілям навчання, його змісту та найбільш оптимально сприяти їх досягненню); оптимальність (вибір форми та технології навчання має зумовлюватися не її інноваційністю, цікавістю чи видовищністю, а тим, наскільки оптимально вона дозволяє досягти цілей навчання та дає ефекти, формалізовані в набутих знаннях, сформованих навичках, розвинутих якостях); контекстність (зумовлена потенціалом педагогічної технології відтворити професійний контекст діяльності досліджуваної категорії керівників з метою формування нового або корекції наявного досвіду); масовість (здатність форми або технології

навчання охопити велику кількість тих, хто навчається, з метою оперативного формування, зокрема, знаннєвої основи професійної компетентності); мотивація (вибір форми та технології навчання має зумовлюватися її здатністю сформуванню вмотивованості того, хто навчається, до використання набутих умінь у професійному контексті, а також високий рівень вмотивованості до неперервного професійного розвитку); доступність для мультиплікації (вибір форми та технології навчання має зумовлюватися її доступністю бути відтвореною керівниками структурних підрозділів з продажу послуг та обслуговування споживачів під час проведення ними навчальних заходів з метою розвитку професійної компетентності персоналу підпорядкованого структурного підрозділу).

Виходячи із наведених вище міркувань, основними формами навчання з метою розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів було обрано: дистанційне навчання, тренінг, посттренінговий супровід, самоосвіту. Педагогічними технологіями, які використовувались нами з метою розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників, стали: асесмент-центри, коучингові технології, технології змішаного навчання, тренінгові технології. Основними засобами розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників стали: навчально-методичне забезпечення (контент дистанційних курсів, методичні матеріали з проведення тренінгів, методичні матеріали з проведення коучингових бесід з персоналом, методичні рекомендації з проведення посттренінгових заходів, методичні матеріали із самооцінювання рівня розвитку андрагогічної компетентності) та технічні засоби навчання (середовище дистанційного навчання), засоби моделювання діяльності (бізнес-симуляції).

Контрольно-оцінювальний компонент за своєю суттю виконує подвійну функцію: вимірювання та аналіз прогресу в розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів, а також генерування зворотного зв'язку тим, хто навчається, щодо розвитку та вдосконалення компонентів їхньої професійної компетентності. Основними ідеями, які було закладено в реалізацію контрольно-оцінювального компонента системи розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників, стали: необхідність об'єктивного та неупередженого оцінювання рівня розвитку компонентів професійної компетентності (а значить, використання валідного інструментарію для його здійснення); превалювання методик самооцінювання тих, хто навчається (оскільки концепцією розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників передбачається підтримання високої вмотивованості до неперервного професійного розвитку шляхом самостійного визначення його траєкторії та власної відповідальності за її реалізацію, в основі відповідних рішень має лежати усвідомлення керівниками поточного рівня розвитку професійної компетентності); диверсифікація інструментарію для оцінювання рівня розвитку професійної компетентності (вибір таких методів оцінювання, які б уможливили оцінювання одного компонента професійної компетентності принаймні двічі). Критеріями для оцінювання рівня розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників ми обрали мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-технологічний, особистісний. Діагностичним інструментарієм, яким ми послуговувались для оцінювання поточного рівня розвитку компонентів професійної компетентності, стали тести контролю знань, контроль завдання, методики самооцінювання, творчі завдання, асесмент-центри.

Висновки. Запропонована модель розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку є методичною основою для планування, реалізації, оцінювання системи розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників. Необхідною є експериментальна перевірка результативності системи розвитку професійної компетентності, графічним відображенням якої є запропонована модель.

Список використаних джерел та літератури

1. Лурье Л. И. Как формализовать образование / Л. И. Лурье // Моделирование социально-педагогических систем : материалы региональной научно-практической

конференции (16–17 сентября 2004 г.) / гл. ред. А. К. Колесников ; отв. ред. И. П. Лебедева ; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2004. – С. 12–22.

2. Тарский Ю. И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем / Ю. И. Тарский // Моделирование социально-педагогических систем : материалы региональной научно-практической конференции (16–17 сентября 2004 г.) / гл. ред. А. К. Колесников ; отв. ред. И. П. Лебедева ; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2004. – С. 22–37.

3. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.

4. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 22–34.

5. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В. И. Загвязинский // Моделирование социально-педагогических систем : материалы региональной научно-практической конференции (16–17 сентября 2004 г.) / гл. ред. А. К. Колесников ; отв. ред. И. П. Лебедева ; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2004. – С. 6–12.

6. Володько В. М. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи : посібник для викладачів, аспірантів та студентів вищих навчальних закладів освіти / В. М. Володько. – К. : Пед. преса, 2000. – 148 с.

7. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія / Євген Олександрович Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.

8. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.

9. Неунылова О. Н. Современные модели внутрифирменного развития персонала [Электронный ресурс] / О. Н. Неунылова. – Режим доступа: [http://kaspy.asu.edu.ru/files/3\(32\)/117-123.pdf](http://kaspy.asu.edu.ru/files/3(32)/117-123.pdf)

10. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. д-ра пед. наук : спец.13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н. В. Гузій. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 488 с.

Александра Владимировна Бородиенко,
кандидат географических наук, доцент,
заведующая лабораторией зарубежных систем
профессионального образования и обучения
Института профессионально-технического
образования НАПН Украины,
e-mail: oborodienko@ukr.net

МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПРЕДПРИЯТИЯ ОТРАСЛИ СВЯЗИ

Статья посвящена разработке и обоснованию структурно-функциональной модели развития профессиональной компетентности руководителей структурных подразделений предприятий отрасли связи (на примере руководителей структурных подразделений по продаже услуг связи и обслуживанию потребителей), которая является графическим отражением цели, задач, методологических подходов, принципов, педагогических условий, компонентов развития профессиональной компетентности исследуемой категории руководителей, педагогических технологий, критериев и показателей оценивания уровней развития профессиональной компетентности.

Ключевые слова: модель, педагогическое моделирование, профессиональная компетентность, руководители структурных подразделений, внутрифирменное обучение.

Oleksandra Borodiyenko,
PhD (Candidate of Geographical Sciences),
Associate Professor,
Institute of Vocational Education and Training
of the NAES of Ukraine,
e-mail: oborodienko@ukr.net

MODEL OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT SYSTEM OF THE COMMUNICATION INDUSTRY ENTERPRISE STRUCTURAL SUBDIVISIONS HEADS

Introduction. *Development of professional pedagogy in the context of the idea of lifelong learning requires the development of theoretical and methodological foundations, including the development of professional competence of different categories of personnel of enterprises in the conditions of work-based learning. Studied category of staff - heads of sales and customer service departments of communication enterprises - represents a business process of sales service and customer service, so their professional competence is the basis for the generation of key business results of the company. Thus, the development of scientific basis for professional competence development of this category of leaders, including pedagogical design of the system of development of their professional competence, is an urgent task.*

Purpose. *The article is dedicated to the development and substantiation of the structural and functional model of the system of heads of structural units in communication enterprises professional competence development (an example of heads of sales and customer service departments of communication enterprises) as a graphical model which reflects goals, objectives, methodological approaches, principles, pedagogical conditions, components of professional competence, pedagogical technology, performance criteria and evaluation of levels of development of professional competence.*

Methods. *Presented model was created using the methods of theoretical generalization, functional analysis, synthesis, pedagogical design.*

Results. *The presented model is a model created by the ideal (signed) symbolic simulation, structural and functional (which reflects not only the structure and hierarchy of system elements, but also linkages between elements); the system model of internal corporate leadership-oriented development (which ensures the development of the leaders at levels that correspond to levels of system analysis: the individual level - development of individual competencies, compensation for lack of knowledge, skills, personal effectiveness of leaders; group level (forms of cooperation, development of synergy in teams); enterprise level (management, corporate culture, business processes and their optimization); the level of interaction between entities (especially market, competitive strategy, negotiation, image) and provides the leadership skills to become a captain of organizational innovation, the momentum of motivation the staff and culture of continuous development).*

The object of the modeling system is professional competence of heads of sales and customer service departments of communication enterprises. The theoretical basis of the modeling system is the author's concept of professional competence development as a basis for planning, implementation, evaluation of the system of professional competence development that will enable improvement of existing and development of new components of professional competence, which will be the basis for an effective professional activity of leaders. Accordingly, the development of professional competence of the leaders will be considered as a pedagogical system that aims to ensure that kind of development.

Conceptual provisions of implementation of the author's concepts are principles of consistency, complexity, scientific, value orientation, context-based, duplication of experience, self-development, multifunctionality, continuity, diversification, efficiency and integration. The purpose and result is the development of professional competence of leaders that will make it possible to ensure the efficiency of their professional work.

The model of the system of heads of sales and customer service departments of communication enterprises is a graphical model which reflects goals, objectives, methodological approaches, principles, pedagogical conditions, components of professional competence, pedagogical technology, performance criteria and evaluation of levels of development of professional competence.

The internal structure of the model includes target, theoretical and methodological components, content, technologies of implementation, control and evaluation.

The target component of the model characterizes the orientation of the pedagogical system to the development of professional competence of the heads of sales and customer service departments of communication enterprises.

Theoretical and methodological components include methodological approaches to the development of professional competence of leaders which are set in order to highlight the basic philosophical scientific principles and aimed at creating a methodological framework of knowledge about the object of study, on the one hand, and on the other - its transformation; principles of professional competence development as basic requirements that determine the overall direction of the pedagogical process, its goals, contents and methods of organization, compliance with which enables to implement effectively the goals of professional competence development; pedagogical conditions of professional competence development that determine the effectiveness of educational interaction and a complex of measures to ensure the integrity and orderliness of the designed pedagogical system in order to achieve the expected result.

The basic principles of the content design must be in accordance with the context of their professional work and competence model as an ideal model that includes all necessary components for effective work and high performance; the important principle of the design of the content must be innovative, match the up-to-date theory and practice of professional pedagogy and best practices in the area of leaders' professional work. Context-based content has to include all forms of interaction with the real context – simulations of work situations, the analysis of real work cases, working with existing documents, regulations, standards, updating real professional experience of leaders. Another specific principle of content selecting and development is its adaptability - suitability for duplication to subordinates.

The technological component of the model covers transforming pedagogical technologies in order to develop effectively professional competence of leaders. Educational technologies that we use to develop the professional competence are: assessment centers, coaching technology, technologies of blended learning and training technology. The main means to develop professional competence of the studied category of leaders are: educational and methodological support (content of distance learning courses, training materials, training materials to conduct coaching conversations with personnel, guidelines of post training activities, teaching materials with self-evaluation of the development of andragogical competence) and technical training (distance learning environment, means of modeling of professional activities (business simulation).

Originality. *The proposed model is created by the author, it is based on the author's conception of development of professional competence of heads of sales and customer service departments of communication enterprises. It is the result of the author's research, including the author's methods and teaching materials.*

Conclusion. *The proposed model is the basis for the planning, implementation, evaluation of the system of development of professional competence of heads of sales and customer service departments of communication enterprises. It is necessary to develop experimental verification of the effectiveness of the system of development of professional competence, graphical display of which is the proposed model.*

Keywords: *model, pedagogical design, professional competence, heads of departments, work-based learning.*

References

1. Lur'e L.Y. Kak formalizovat' obrazovaniye. - Modelirovaniye sotsyal'no-pedahohicheskikh system: Materialy rehyonal'noy nauchno-praktycheskoy konferentsyy (16-17 sentyabrya 2004 h.) /Hl. red.A.K.Kolesnykov; Otv.red.Y.P.Lebedeva; Perm.hos.ped.un-t. -Perm', 2004. – s.12-22.
2. Tarskiy Yu.Y. Metodolohyya modelirovaniya v kontekste yssledovaniya obrazovatel'nykh system. - Modelirovaniye sotsyal'no-pedahohicheskikh system: Materialy rehyonal'noy nauchno-praktycheskoy konferentsyy (16-17 sentyabrya 2004 h.) /Hl. red.A.K.Kolesnykov; Otv.red.Y.P.Lebedeva; Perm.hos.ped.un-t. -Perm', 2004. – s.22-37.

3. Obratsov P.Y. Metody y metodolohyya psykholoho-pedahohycheskoho yssledovanyya. – SPb.: Pyter, 2004. – 268 s.
4. Dakhyn, A.N. Pedahohycheskoe modelyrovanye: sushchnost', efektyvnost' y neopredelennost' / A.N. Dakhyn // Pedahohyka. – 2003. – # 4. – S. 22-34.
5. Zahvyazynskyy V. Y. Modelyrovanye v strukture sotsyal'no-pedahohycheskoho proektyrovanyya. - Modelyrovanye sotsyal'no-pedahohycheskykh system: Materyaly rehyonal'noy nauchno-praktycheskoy konferentsyy (16-17 sentyabrya 2004 h.) /Hl. red.A.K.Kolesnykov; Otv.red.Y.P.Lebedeva; Perm.hos.ped.un-t. -Perm', 2004. – s.6-12.
6. Volod'ko V.M. Pedahohichna systema navchannya: teoriya, praktyka, perspektyvy: Posibnyk dlya vykladachiv, aspirantiv ta studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv osvity/ V.M.Volod'ko. – K.: Ped.presa, 2000. – 148 s.
7. Lodatko Ye.O. Modelyuvannya pedahohichnykh system i protsesiv [tekst]: Monohrafiya/ Yevhen Oleksandrovykh Lodatko. – Slov"yans'k: SDPU, 2010. – 148 s.
8. Metody systemnoho pedahohycheskoho yssledovanyya: ucheb. posobyє/pod red. N.V. Kuz'mynoy. M.: Narodnoe obrazovanye, 2002. – 208 s.
9. Neunylova O.N. Sovremennyye modely vnutryfyrmennoho razvytyya personala: [Elektronnyy resurs]. - Tochka dostupu: [http://kaspy.asu.edu.ru/files/3\(32\)/117-123.pdf](http://kaspy.asu.edu.ru/files/3(32)/117-123.pdf)
10. Huziy N.V. Katehoriya profesionalizmu v teorii i praktytsi pidhotovky maybutn'oho pedahoha: dys.d-ra ped.nauk: spets.13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity» / N.V.Huziy. – Natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni M.P.Drahomanova. – Kyuyiv, 2007. – 488 s.

Отримано редакцією 29.05.2017 р.

УДК 378

Євгеній Олегович Маринченко,
асистент кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,
e-mail: marinchenko1993@bk.ru

Ганна Володимирівна Ігнатенко,
кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,
e-mail: dekdzn@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ

У статті обґрунтовано поняття «інноваційні педагогічні технології». Розкрито важливість використання інноваційних педагогічних технологій під час підготовки майбутніх інженерів-викладачів у ВНЗ. Охарактеризовано інноваційні педагогічні технології, які знаходять місце в освітньому процесі під час підготовки інженерів-викладачів. Обґрунтовано шляхи їх упровадження на прикладі підготовки інженерів-викладачів спеціальності 015.18 Професійна освіта (Технологія виробництва і переробка продуктів сільського господарства).

Ключові слова: інженер-викладач, інновації, педагогічні технології, інноваційні педагогічні технології.

Постановка проблеми. На теренах сьогодення в Україні відбуваються радикальні зміни державної освітньої політики. У галузі освіти розпочато становлення нових парадигм

освіти, орієнтованих на застосування інноваційних педагогічних технологій у ВНЗ.

Серед актуальних спрямувань розвитку вищої освіти в Україні з урахуванням міжнародних тенденцій визначено: надання високого якісного рівня фахової підготовки майбутніх фахівців шляхом компетентнісного підходу, підвищення рівня інновацій в освіті, інтеграція системи освіти України в єдиний міжнародний освітній простір.

Зазначене і обумовлює напрями реформування вищої освіти на сучасному етапі. Тому цілком виправданими є прийняті відповідні нормативні акти на рівні держави: закони України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» [2], «Про інноваційну діяльність» [1], постанова Верховної Ради України «Про Концепцію науково-технологічного та інноваційного розвитку України» [3].

Упровадження в освітній процес нових педагогічних технологій неможливе без урахування багатого досвіду традиційної системи освіти, необхідно зберегти все краще, що було напрацьовано педагогічною практикою.

Також актуальними стають проблеми врахування під час упровадження інноваційних педагогічних технологій особливостей фахової підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження інноваційних педагогічних технологій у практику висвітлювало багато дослідників: В. Загвязинський, О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, А. Ніколс, Н. Юсуфбекова та ін.

Науковці розглядають інноваційну діяльність по-різному, а саме: як освоєння, розроблення й використання нововведень (Т. Демиденко, Л. Даниленко, І. Гавриш); як відмову від штампів, вихід за межі нормативної діяльності (В. Сластьонін, Л. Подимова); як здатність до генерації ідей, їх упровадження, аналізу та продуктивності (В. Загвязинський, Л. Ващенко); в руслі педагогічної творчості як вищий ступінь педагогічного винахідництва, впровадження нового в педагогічну практику (Т. Демиденко, О. Козлова, Н. Клокар); як пошуково-експериментальну діяльність педагогічних працівників з метою апробації, розроблення, експерименту впровадження й використання інновацій (В. Маліхіна) [6].

Беручи до уваги дослідження науковців щодо важливого значення інноваційних педагогічних технологій, які характеризуються системним експериментуванням, апробацією та застосуванням інновацій під час навчання у ВНЗ, можна стверджувати актуальність зазначеного й під час фахової підготовки майбутніх інженерів-викладачів.

Мета статті – полягає в дослідженні інноваційних педагогічних технологій під час підготовки інженерів-викладачів у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Під поняттям «інновація» розуміють створення чогось нового, нововведення, новизну, зміну. Відносно педагогічного процесу «інновація» означає введення нового в зміст, цілі, форми і методи навчання та виховання, а також в організаційний процес спільної діяльності викладача і студента [5].

У науковій літературі, словниках термін «інновація» розглядається вкрай неоднозначно. Так, в енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя «інновація» розглядається як дефініція, що має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: «власне ідеї та процесу її практичної реалізації». Інновація в педагогіці розглядається як процес оновлення, запровадження, реалізації, а також як діяльність з упровадження новацій у педагогічну практику. За такого підходу інновація ототожнюється зі словом «нововведення», яке в педагогічному словнику тлумачиться як нові ідеї, нові знання, нові компоненти педагогічної системи, які стають інструментом діяльності людини для досягнення мети.

В умовах інноваційного процесу широкого значення набуває термін «інновація» як одна з ознак педагогічної технології.

За оцінками дослідників [10], наразі відомі понад три сотні визначень поняття «педагогічна технологія».

За найчастішим трактуванням, педагогічні технології - це окрема галузь педагогічної науки про освіту, навчання, виховання і розвиток особистості студента. Педагогічні технології мають базуватися на основі суспільно значущих загальнолюдських якостей та досягненнях

психолого-педагогічних думок й інформаційних технологій.

Педагогічна технологія – конкретно підтверджена система педагогічних форм, методів і засобів, їх поетапність, спрямованість на розв’язання конкретних навчально-виховних завдань [5].

Автори [5; 9] обґрунтовують, що педагогічна технологія - це конкретна послідовність і логічність, які відповідають поставленій меті, що певною мірою алгоритмізується до спільної діяльності викладача та студентів в освітньому процесі.

Попри велику кількість підходів до визначення поняття «педагогічна технологія», спільними характеристиками є системність, інтегративність, відповідність конкретній меті.

Багато дослідників вважає, що педагогічна технологія повинна відповідати певним ознакам [5; 6]. Розглянемо їх:

1. концептуальність – кожна педагогічна технологія повинна бути схожа на певну наукову концепцію, що містить психологічне, філософське, соціально-педагогічне та дидактичне обґрунтування досягнення освітньої мети;

2. системність – усі ознаки системи мають бути притаманні педагогічній технології: взаємозв'язок усіх її частин, логіка процесу, цілісність;

3. можливість управління – передбачає можливість планування, діагностичного цілепокладання, поетапну діагностику, проектування процесу навчання, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів;

4. ефективність – сучасні педагогічні технології повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту освіти;

5. відтворюваність – можливість відтворення педагогічної технології в інших вищих навчальних закладах освіти, іншими суб'єктами;

6. візуалізація – характерна для окремих технологій, які передбачають використання аудіовізуальної та електронної техніки, а також конструювання та використання різних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників.

Як уже зазначалося вище, у педагогічній практиці поряд із педагогічними технологіями впроваджуються інноваційні педагогічні технології, що, як правило, зумовлене недостатньо якісними результатами навчання й виховання, а також неефективністю педагогічної діяльності як чинника формування компетентного випускника. Саме нові потреби суспільства, наукові дослідження і відкриття зумовлюють необхідність розроблення інноваційних педагогічних технологій.

Упровадження інноваційних педагогічних технологій під час підготовки майбутніх інженерів-викладачів змінює репродуктивний характер засвоєння знань, умінь і навичок на проблемне, програмоване та інноваційне викладання. Позитивні риси технологізації навчального процесу (діагностична постановка цілей, наявність критеріальної, поточної і підсумкової оцінки, алгоритмізація навчання, гарантований кінцевий результат) сприяють поширенню використання інноваційних педагогічних технологій у педагогічній практиці [8].

Спрямованістю інноваційних педагогічних технологій є: самоствердження особистості студентів і сприяння їхній самореалізації; орієнтація на особистісно орієнтовані, гуманістичні підходи, використання творчих, культурно ціннісних, активних, індивідуально-диференційованих форм і методів навчання.

Основними принципами відбору інноваційних педагогічних технологій під час підготовки майбутніх інженерів-викладачів є: перспективність, демократичність, інтегративність, реалістичність, цілісність, керованість, економічність, актуальність. Оцінювати інноваційні педагогічні технології доцільно за трьома основними критеріями: актуальність, корисність, реалістичність.

Аналіз наукових джерел показав, що науковці дають перелік та описують характерні ознаки значної кількості інноваційних педагогічних технологій.

Звернемося до їх аналізу з урахуванням особливостей фахової підготовки інженерів-викладачів:

– дослідницька технологія навчання, завдання якої – заохотити інженерів-викладачів до дослідницької роботи та розвивати їхню творчість;

– операційно-діяльнісна технологія, яка організовує освітній процес поетапно, через побудову схем орієнтовної основи діяльності, алгоритмів тощо. Для майбутніх інженерів-викладачів такий підхід є вкрай важливим під час засвоєння технологій різних виробництв за спеціальностями. Зокрема, під час підготовки інженерів-викладачів спеціальності 015.18 Професійна освіта (Технологія виробництва і переробка продуктів сільського господарства) за окресленою технологією студенти оволодівають технологіями виробництва і переробки продуктів рослинництва та тваринництва;

– інтегральна педагогічна технологія – створює оптимальні умови для розвитку та самореалізації студента. Наприклад, шляхом формування цілісних знань про народногосподарське значення ботанічні, біологічні особливості та технологію вирощування культурних рослин під час засвоєння змісту професійно спрямованих дисциплін для інженерів-викладачів названої спеціальності;

– технологія розвивального навчання – формує в студента здібності до самовпровадження, самостійних творчих думок, самостійного навчання. Одним із шляхів упровадження є активне залучення студентів до дослідницької діяльності, зокрема під час написання курсових, магістерських робіт тощо;

– технологія особистісно орієнтованого навчання має за мету дати можливість проявляти самостійність мислення студенту. У процесі фахової підготовки інженерів-викладачів такі умови складаються під час розрахунків технічних систем, проведення дослідів, опрацювання інструкційно-технологічних карт;

– технологія проблемного навчання – спрямована на стимулювання інтересу студентів до нової інформації. Орієнтація інженерів-викладачів на засвоєння найбільш сучасних виробничих технологій, на їх порівняльний аналіз у процесі лекцій, практичних та лабораторних занять відбувається під час розв'язання різнорівневих проблемних ситуацій;

– технологія групового навчання – формує мотивацію студентів до активного сприймання, засвоєння та передавання інформації, активізує розумову діяльність, сприяє формуванню комунікативних якостей студентів, що надзвичайно важливо для майбутнього фахівця, підготовка якого інтегрує інженерні та педагогічні складники;

– інтерактивні технології навчання – формують у студентів здатність до обміну інформацією, а саме: ідеями, думками, пропозиціями, а викладач стає організатором спільної діяльності, творчого пошуку, ділової співпраці, створює атмосферу щирості, поваги;

– інформаційні комп'ютерні технології. Інтернет є тією силою, яка обумовлює багато інновацій. Відбувається процес інформатизації освіти. Інформаційні технології призначені для зниження трудомісткості процесів використання інформаційних ресурсів. Інформатизація неможлива без підготовки інженерів-викладачів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у дидактичному і виховному процесі; створення єдиного освітнього інформаційного простору на основі наявних баз мультимедійних дидактичних засобів, які допомагають поєднати в одному програмному продукті текст, графіку, анімацію, аудіо- і відеоінформацію, освітніх веб-ресурсів і платформ дистанційного навчання.

Нами визначені та обґрунтовані шляхи впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій під час вивчення дисципліни «Технологія виробництва і переробка продуктів рослинництва» інженерами-викладачами спеціальності 015.18 Професійна освіта (Технологія виробництва і переробка продуктів сільського господарства).

Зміст дисципліни «Технологія виробництва і переробка продуктів рослинництва» спрямований на засвоєння майбутніми інженерами-викладачами основних законів землеробства, оволодіння теоретичними та практичними знаннями в галузях рослинництва, безпосередньо пов'язаних з вирощуванням культурних рослин: зернових, зернобобових, овочевих та ін. і вивчення наукових основ переробки та збереження отриманої продукції.

Для викладання теоретичного матеріалу з технології виробництва і перероблення

продуктів рослинництва необхідно чітко визначити, які компетентності важливо сформувати в процесі вивчення дисципліни.

Важливою організаційною формою освітнього процесу у ВНЗ, призначеною для подання теоретичного матеріалу, є лекція. З неї починається знайомство студента з дисципліною, вона закладає основи наукових знань. Кожна окрема лекція є елементом єдиного курсу лекцій, що охоплює матеріал з технології виробництва і переробки продуктів рослинництва, тематика лекцій визначається робочою навчальною програмою. Лекція визнана провідною формою організації навчання, оскільки в ній послідовно та систематизовано розкриваються основні питання методології. З урахуванням загальноприйнятих вимог до лекції – моральність змісту лекції; науковість, інформаційність, доказовість і аргументованість, емоційність викладу інформації; активізація мислення слухачів через запитання для роздумів; чітка структура і логіка розкриття інформації; методичне оброблення, тобто виведення головних думок і положень, висновків, повторення їх у різних формулюваннях; виклад доступною і зрозумілою мовою; використання аудіовізуальних дидактичних матеріалів тощо – нами виокремлені вимоги до лекцій дисципліни «Технологія виробництва і переробки продуктів рослинництва», такі як проблемність, нетрадиційність форм.

Цілями формування вмінь і навичок у процесі вивчення дисципліни «Технологія виробництва і переробка продуктів рослинництва» служать практичні заняття, де викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички для їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання практичних завдань.

Особливі вимоги до практичного заняття зумовлені завданням вищих навчальних закладів підвищити якість практичної підготовки спеціалістів в умовах конкуренції, ефективного використання виробничих ресурсів, раціональної організації праці, високоефективного ведення аграрного бізнесу в умовах ринкової конкуренції. Практична підготовка майбутніх інженерів-викладачів повинна відповідати вимогам ринкової економіки, високоефективному веденню аграрного бізнесу, розвивати широке економічне мислення, діловитість, ініціативність, підприємницькі навички, творчий підхід до вирішення питань організації сільськогосподарського виробництва з метою досягнення максимальної прибутковості кінцевих результатів [7].

У структурі практичного заняття має домінувати самостійна робота за умови методичної допомоги викладача. Зокрема, написання рефератів, виконання індивідуальних завдань, розв'язування різних поставлених задач.

Нами враховано, що ефективність практичного заняття в процесі підготовки майбутніх інженерів-викладачів залежить від якості застосовуваних на занятті дидактичних матеріалів.

У першу чергу доцільно виділити:

1. картки-завдання;
2. технологічні картки;
3. таблиці;
4. плакати;
5. мультимедійні фільми тощо.

Важливим засобом навчання з урахуванням специфіки дисципліни «Технологія виробництва і переробки продуктів рослинництва» є технологічні картки. Так, нами впроваджуються в освітній процес такі технологічні картки: «Вирощування озимої пшениці», «Вирощування вівса», «Вирощування сої», «Вирощування гречки», «Вирощування кукурудзи», «Вирощування цукрових буряків», «Вирощування картоплі», «Вирощування льону-довгунця», «Вирощування соняшника», «Вирощування гарбузів», «Вирощування винограду» та ін. З урахуванням індивідуальних особливостей студентів їм пропонуються додаткові завдання, зокрема, внести зміни в картки з урахуванням певних кліматичних умов тощо.

Висновки. Застосування інноваційних педагогічних технологій спрямоване на формування високого професійного рівня у майбутніх інженерів-викладачів, формування у

них бажання та вміння постійно вчитися і вдосконалюватися, оволодівати сучасними технологіями навчання і виховання.

У сучасній освіті важливим є пошук шляхів впровадження інноваційних педагогічних технологій з урахуванням особливостей фахової підготовки інженерів-викладачів, змісту навчальних дисциплін.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про інноваційну діяльність»: № 40 – IV від 04.07.2002 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України // Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
2. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні»: № 3715 – VI від 08.09.2011 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України // Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3715-17>.
3. Постанова Верховної Ради України «Про Концепцію науково-технологічного та інноваційного розвитку України»: № 916 – XIV від 13.07.1999 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України // Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/916-14>.
4. Положення Міністерства освіти і науки України «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності»: № 522 від 07.11.2000 року [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України // Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. – 2-е вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.
6. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.
7. Гуревич Р. С. Інформаційні комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр ; за ред. члена-кор. НАПН України Р. С. Гуревича. – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – 380 с.
8. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. для студ. вузів / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
9. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати. / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 431 с.
10. Мухина С. А. Современные инновационные технологии обучения / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – М. : ГЭОТАРМедиа, 2008. – 360 с.

Евгений Олегович Маринченко,

ассистент кафедры профессионального образования и технологий сельскохозяйственного производства
Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко,
e-mail: marinchenko1993@bk.ru

Анна Владимировна Игнатенко,

кандидат педагогических наук, профессор,
заведующий кафедры профессионального образования и технологий
сельскохозяйственного производства
Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко,
e-mail: dekdn@gmail.com

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

В статье обосновано понятие «инновационные педагогические технологии». Раскрыта важность использования инновационных педагогических технологий при подготовке будущих инженеров-преподавателей в вузе. Охарактеризованы инновационные педагогические

технологии, которые находят место в образовательном процессе при подготовке инженеров-преподавателей. Обоснованы пути их внедрения на примере подготовки инженеров-преподавателей специальности 015.18 Профессиональное образование (Технология производства и переработка продуктов сельского хозяйства).

Ключевые слова: инженер-преподаватель, инновации, педагогические технологии, инновационные педагогические технологии.

Yevhen Marynchenko,

Assistant of Professional Education and
Agricultural Technology Department
Oleksander Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: marinchenko1993@bk.ru

Hanna Ihnatenko,

PhD, Professor,
head of Professional Education and Technologies of
Agricultural Production Chair
of Oleksandr Dovzhenko
Hlukhiv National Pedagogical University,
e-mail: dekdzn@gmail.com

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN PREPARATION OF ENGINEERS-TEACHERS -TO-BE

Introduction. *On the territory of modern Ukraine radical changes in the national education policy are occurring. In education field the establishment of new paradigms of education focused on the use of innovative educational technologies in higher educational establishments has started.*

Among the current directions in the development of higher education in Ukraine, taking into account international trends, such ones are identified: providing a high quality of professional training of professionals - to-be through competency approach, increasing the level of innovation in education, integration of the education system in Ukraine into international educational space.

The one mentioned above causes the directions of reforming higher education today. Therefore, it is justified to have adopted appropriate regulations at the state level, laws of Ukraine "On innovation activity priorities in Ukraine" [2], "On innovation activity" [1], the decision of the Verkhovna Rada of Ukraine "On the Concept of scientific, technological and innovative development Ukraine" [3].

The introduction of new educational technologies in the educational process is impossible without rich experience of traditional education system, needs to keep getting better, which was drafted by teaching practice.

Also there are relevant problems of accounting in the implementation of innovative pedagogical technologies during professional training of future specialists.

Purpose. *The purpose of the article is to find effective ways to use innovative educational technologies during preparation of engineers-teachers at universities.*

Methods. *Analysis, synthesis and classification of documentary sources, generalization of teaching experience, classification, induction, deduction, abstraction.*

Results. *We have identified and justified the introduction in the educational process of innovative educational technologies in the study discipline "Technology of production and processing of plant products", 015.18 Professional Education specialty for engineers-teachers (Technology of production and processing of agricultural products).*

Contents of the discipline "Technology of production and processing of plant products" is aimed at acquiring future engineers-teachers the basic laws of agriculture, mastering theoretical and practical knowledge in the areas of crop directly related to growing crops: cereals, legumes, vegetables

and others and study the scientific bases of processing and preservation of the resulting product.

For the teaching of theoretical material production technology and processing of plant products must clearly define what competence is important to establish in the study subjects.

Originality. An important learning tool specific to the discipline "Technology of production and processing of plant products" is the technological card. So, we have implemented in the educational process such technology cards "Cultivation of buckwheat winter wheat", "Cultivation of oats", "Cultivation of soybean", "Cultivation of buckwheat", "Cultivation of corn", "Cultivation of sugar beet", "Cultivation of potatoes", "Cultivation of flax", "Cultivation of sunflower", "Cultivation of pumpkins", "Cultivation of grapes" and others. Taking into account the individual characteristics of students, they are offered additional tasks, in particular, to make changes in the card, based by certain climatic conditions, etc.

Conclusion. The use of innovative educational technologies aimed at fostering high professional level of future engineers-teachers, forming their desire and ability to learn and constantly improve, to master modern technology of training and education.

In modern education it is important to find ways of introduction innovative educational technologies considering the professional training of engineers-teachers, content of educational subjects.

Key words: engineer, teacher, innovation, educational technology, innovative educational technology.

References

1. Law of Ukraine "On Innovation Activity»: number 40 - IV of 04.07.2002 [electronic resource] / Parliament of Ukraine // Access: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
2. Law of Ukraine "On innovation activity priorities in Ukraine»: № 3715 - VI of 08.09.2011 [electronic resource] / Parliament of Ukraine // Access: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show / 3715-17>.
3. Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine "On the Concept of scientific, technological and innovative development of Ukraine»: number 916 - XIV from 13.07.1999 [electronic resource] / Parliament of Ukraine // Access: <http://zakon3.rada.gov.ua / laws / show / 916-14>.
4. The provisions of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On the order of innovative educational activities»: № 522 from 11.07.2000 years [electronic resource] / Ministry of Education and Science of Ukraine // Access: <http://zakon5.rada.gov.ua / laws / show / z0946-00>.
5. Dychkivska IM Innovative educational technology: a textbook / IM Dychkivska. - 2nd ed., Complement. - K: Akademydav, 2012. - 352 p.
6. Chepil N. Teaching Technology: teach. guidances. / M. Chepil, NZ Dudnik. - K. : Akademydav, 2012. - 224 p.
7. Gurevich RS Information Communication Technology in the professional education of future professionals / RS Gurevich, Kademiya M., M. Kozyar; Ed. member. NAPS Ukraine RS Gurevich. - Lviv: LSU BC, 2012. - 380 p.
8. Dychkivska IM Innovative educational technology: Teach. guidances. for students. Universities / IM Dychkivska. - K: Akademydav, 2004. - 352 p.
9. Kremen VG Education in Ukraine - innovative aspects of the Strategy. Realization. Results. / VG Kremen. - K: Diploma, 2005. - 431 p.
10. Muhyna SA Modern Innovative technologies of teaching / SA Muhyna, AA Soloviev. - Moscow: HEOTARMedya, 2008. - 360 p.

Отримано редакцією 16.05.2017 р.

УДК 37.5.014.25

Ярослав Володимирович Павлов,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
науково-дослідного центру
службово-бойової діяльності
Національної академії
Національної гвардії України,
e-mail: palych.yaroslav@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВИХ ФОРМУВАНЬ В УКРАЇНІ ЗА МІЖНАРОДНИМИ СТАНДАРТАМИ: ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

У статті визначено необхідність проведення дослідження теоретико-методичних засад професійної підготовки майбутніх офіцерів військових формувань за міжнародними стандартами. Схарактеризовано актуальність, мету, завдання, суперечності, методи дослідження. Окреслено напрям розвитку теми дослідження. Визначено практичну проблему, яка полягає в тому, щоб сформувані у військовослужбовців України відповідні компетентності, які дозволять їм виконувати спільні завдання в багатонаціональному середовищі, та наукову проблему, досліджуючи яку ми переконалися, що наукових праць стосовно вирішення зазначеної практичної проблеми немає, проте є можливість використати сформований науковий апарат для її розв'язання.

Ключові слова: компетентність, професійна підготовка, майбутні офіцери, міжнародні стандарти, багатонаціональне середовище.

Постановка проблеми. Військово-політичний союз, мета діяльності якого – колективний захист демократичних свобод і протидія комуністичній експансії, було утворено 4 квітня 1949 р. у Вашингтоні, де представники 12 країн підписали Північноатлантичний пакт про створення НАТО (Організації Північноатлантичного договору, також Північноатлантичного альянсу). Більше того, в цьому документі увага акцентувалася на тому, що країни-учасниці дбатимуть про колективну оборону, рішуче захищатимуть свободу, спільну спадщину всіх народів та їх цивілізацію, а збройний напад на одну із країн союзу розглядатимуть як напад на них усіх [1, с. 150].

Для країн, які не прагнули стати членами НАТО, а мали інші погляди щодо свого подальшого розвитку, конгресом США на підставі звернення Президента Б. Клінтона була створена альтернатива у вигляді «Програми заради миру», учасницею якої стала у тому числі й Україна, підписавши відповідний документ у Брюсселі 8 лютого 1994 р. [2, с. 137].

Наступним кроком до майбутнього членства у системі колективної безпеки було підписання Хартії про особливе партнерство між НАТО й Україною 9 липня 1997 р. у Мадриді. Цей документ став офіційною основою відносин між ними. Хартія дозволяє державам – членам НАТО знову підтвердити свою підтримку суверенітету і незалежності України, її територіальної цілісності, демократичного розвитку, економічного процвітання і статусу неядерної держави, а також принципу недоторканності кордонів. Північноатлантичний альянс розцінює їх як ключові чинники стабільності й безпеки в Центральній і Східній Європі і на континенті загалом.

Події 2013 р. показали неефективність позаблокового статусу для України та її неспроможність як держави самотужки забезпечити збереження цілісності та недоторканності своєї території, а Будапештський меморандум від 5 грудня 1994 р. не забезпечив реалізацію домовленостей країнами – його засновниками.

Тому 23 грудня 2014 р. Верховна Рада України прийняла рішення про відмову України від позаблокового статусу, який виявився неефективним у контексті убезпечення держави від зовнішньої агресії та тиску [4].

Ураховуючи ситуацію, яка склалася на сході країни, та розуміючи ризики втрати державності, політичне керівництво України прийняло рішення про вступ нашої держави до НАТО. Президентом України було підписано Указ № 92/2016 від 14 березня 2016 р., яким визначено Концепцію розвитку сектору безпеки і оборони України [3].

Відповідно до згаданої Концепції ефективний розвиток сектору безпеки і оборони в сучасних умовах передбачає: удосконалення системи планування застосування військ (сил) і засобів сектору безпеки і оборони на основі принципів і стандартів ЄС та НАТО; запровадження інтегрованої системи освіти із залученням викладачів, інструкторів із держав – членів НАТО і ЄС; формування нової культури безпеки зі збереженням за необхідності спеціалізації та індивідуалізації системи підготовки кадрів [3]. Для досягнення визначеної мети Концепції планується реалізувати комплекс завдань, які полягають у запровадженні керівництвом сектору безпеки і оборони прийнятих у державах – членах ЄС та НАТО принципів і стандартів [3]. Основна мета переходу на стандарти НАТО полягає в досягненні найбільш щільної взаємодії між збройними силами країн – членів НАТО [5, с. 3].

Аналіз наявних в Україні документів зі стандартизації НАТО свідчить, що їх основну частку складають міждержавні угоди зі стандартизації, які стосуються питань військової стандартизації, тобто оперативних та адміністративних питань [3]. У НАТО такі документи згруповані за двома найбільш поширеними серіями, а саме: «STANAG» (Standardization Agreement – угоди зі стандартизації) та «AP» (Allied Publikation – публікації Альянсу) [5, с. 4].

Системи військової стандартизації в Україні та НАТО різні. При цьому мова не йде про те, що українські документи «гірші» чи «кращі», наявна різниця в системах стандартів не дозволяє на цьому етапі гарантувати мінімальний рівень взаємодії військових підрозділів України та країн НАТО. Завданням системи військової освіти на сьогодні є створення відповідних умов для підготовки майбутніх офіцерів України, сформовані компетентності яких забезпечували б успішне виконання завдань у взаємодії з військовими підрозділами інших країн.

Потреба у вирішенні цього практичного завдання полягає в тому, щоб показники та критерії підготовки майбутніх офіцерів України відповідали міжнародним стандартам, зокрема стандартам підготовки особового складу для виконання завдань у взаємодії з військовими підрозділами інших країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійну підготовку майбутніх офіцерів військових формувань за міжнародними стандартами досліджують такі вчені, як С. Л. Речич [6, с. 85], О. М. Маслій [7, с. 138] та ін.

Питаннями підготовленості за міжнародними стандартами особового складу (з точки зору ефективності) як основною умовою організації та проведення бойової підготовки військових частин і підрозділів та окремих військовослужбовців до виконання завдань у складі національних контингентів та під час інших заходів міжнародного військового співробітництва займався В. В. Школяренко [8, с. 56].

Питання мовної взаємосумісності особового складу Збройних Сил України з військовими формуваннями міжнародних організацій, а також стандартизованого підходу, метою якого є виконання спільних завдань у багатонаціональному середовищі, досліджували Ю. М. Семенов та Ю. П. Сиромля. Питанням вивчення іноземної мови курсантами Національної академії Державної прикордонної служби відповідно до міжнародних освітніх стандартів займався І. А. Яремчук.

Згадані вчені розглядали питання підготовки військовослужбовців за міжнародними стандартами у вищому навчальному закладі, проте їхні дослідження були спрямовані на вивчення певних окремих аспектів, таких, як мовна підготовка, бойова підготовка, культурні особливості, питання конфліктів у багатонаціональному середовищі. На жаль, досліджень, присвячених комплексному вирішенню проблем професійної підготовки майбутніх офіцерів військових формувань України за міжнародними стандартами, наразі бракує.

Метою дослідження є визначення професійної підготовки майбутніх офіцерів

військових формувань за міжнародними стандартами.

Виклад основного матеріалу. Практична проблема дослідження полягає в тому, щоб сформулювати у військовослужбовців України відповідні компетентності, які дозволять їм виконувати спільні завдання у багатонаціональному середовищі. Оскільки в роботі досліджуються різні аспекти проблеми, пов'язані з поняттям «професійна підготовка», зупинимося на його трактуванні.

Визначення «професійна підготовка майбутніх офіцерів військових формувань за міжнародними стандартами» у науковій літературі й нормативно-правових актах не трапляється. Охарактеризуємо поняття «підготовка». Цей термін, як зазначає І. В. Гавриш, тісно пов'язаний із фаховою освітою та ґрунтується на концепції безперервного навчання, збагачує поняття готовності; підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки. Професійна підготовка – це система навчання, яка забезпечує формування необхідних компетентностей, потрібних для певної діяльності, з метою здобуття певної кваліфікації за конкретною професійною спеціалізацією. У науковій літературі професійна підготовка майбутнього фахівця визначається як педагогічний процес університетської освіти, результатом якого є формування та розвиток професійної його готовності. Він проявляється у формах активності та визначає здібності ставити перед собою професійні цілі, обирати способи їх досягнення, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи в професійному напрямі. Усе це формується за допомогою стандартів вищої освіти щодо опанування даного фаху та особистих якостей курсанта [9, с. 336]. Професійна підготовка курсантів навчальних закладів ДСНС є складною організаційною системою, що характеризується великою кількістю різних етапів підготовки, об'єднаних спільною метою. Важливе значення для цієї системи має якість оцінювання професійної підготовки фахівців для узгодження та цілеспрямованості всіх етапів процесу підготовки. У цьому руслі професійну підготовку розуміємо як систему взаємопов'язаних дій, спрямованих на підвищення рівня готовності майбутніх фахівців до діяльності в умовах підвищеного ризику [10]. Одне з найбільш повних визначень поняття професійної підготовки наводить Т. Танько: професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, у свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати. Згадані вище поняття не суперечать, а доповнюють одне одного.

Поняття «стандарт» у вищій освіті – це основа освітньо-кваліфікаційного рівня курсантів (студентів) незалежно від форм здобуття вищої освіти. Відповідність освітніх послуг стандартам вищої освіти визначає якість освітньої та наукової діяльності навчального закладу. Систему стандартів вищої освіти становлять державний стандарт вищої освіти, стандарт вищої освіти в галузі міжнародних відносин та галузеві стандарти вищої освіти окремих університетів. Галузеві стандарти вищої освіти містять: освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) випускників вищих навчальних закладів; освітньо-професійні програм (ОПП) підготовки; засоби діагностики якості вищої освіти. Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів. Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми: обсяг кредитів, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності).

Вивчивши поняття стандартизації та міжнародної стандартизації, можна зауважити таке. Міжнародна стандартизація – стандартизація, участь в якій відкрита для відповідних

органів усіх країн. Під стандартизацією розуміють діяльність, яка спрямована на досягнення упорядкування в певній галузі шляхом установлення положень для загального і багаторазового застосування щодо реальних і потенційних завдань. Ця діяльність проявляється в розробленні, опублікуванні та застосуванні стандартів.

У світовому просторі можна спостерігати тенденції щодо розроблення стандартів вищої освіти з орієнтацією на компетентнісний підхід. Переважна більшість країн світу ще у 80–90 роках створили стандарти загальної освіти і сформулювали державні вимоги до змісту освіти. Державні стандарти мають багато спільного, та водночас і певні відмінності. У англосакських країнах (США, Англія, Канада, Австралія) стандартизація йде шляхом розширення обов'язкового змісту. У Росії, Італії, Франції та Японії скорочують обсяг обов'язкового змісту або ж виділяють з нього базову освіту, яка необхідна для всіх. У США стандарти мають рекомендаційний характер і не є обов'язковими. Стандарти не повинні обмежувати можливості для підвищення якості освіти. У 1946 році була створена Міжнародна організація зі стандартизації ISO (International Organisation for Standardization), головною метою якої стало сприяння розвитку стандартизації і пов'язаних з нею галузей знань. На неї покладено такі завдання: координація та уніфікація міжнародних стандартів; розроблення міжнародних стандартів та сприяння їх використанню; здійснення обміну інформацією з питань стандартизації тощо. Ще на початку 80-х років технічні комітети Міжнародної організації зі стандартизації ISO приступили до розроблення стандартів професійної освіти. Важливим кроком щодо поглиблення процесу стандартизації стало прийняття Міжнародної стандартної класифікації освіти, яка була розроблена ЮНЕСКО як інструмент, який дасть змогу порівняти статистичні дані в різних країнах, а також використати їх разом з економічною і трудовою статистикою. Міжнародна організація зі стандартизації як класифікатор освіти, у якому зазначено 22 напрями підготовки, заснована на суто освітніх критеріях – рівні і ступені, структурі галузей, сформованих за предметною ознакою, та змісті програм навчання – незалежно від планів тих, хто навчається на відповідних курсах [10, с. 5].

Вивчаючи стан освітніх стандартів США, М. С. Бургін та Г. В. Степанко зазначили, що в 1991 році Конгрес заснував тимчасовий державний орган – національну раду зі стандартів освіти та тестування (NCEST) з метою створення національних стандартів та тестів. Мета стандартів – домогтись високих досягнень, а не мінімальної компетенції; стандарти повинні вказувати напрями, а не бути навчальною програмою [10, с. 5].

Досліджуючи поняття «міжнародний стандарт», можна погодитись з думкою Н. Бойко про те, що міжнародна система стандартів є основною сучасною стратегією підвищення ефективності вітчизняної освіти та конкурентоздатності наукових досліджень.

Отже, з вищезазначеного можна зробити висновок, що «міжнародний стандарт» – це стандарт підготовки здобувачів вищої освіти у вищому навчальному закладі на основі єдиного підходу, який відповідає основним принципам підготовки країн певної асоціації. Пропонуємо таке визначення поняття «професійна підготовка майбутніх офіцерів військових формувань за міжнародними стандартами»: це педагогічний процес вищої освіти, який відповідає основним принципам підготовки країн певної асоціації, з метою виконання ними спільних міжнародних завдань у багатонаціональному середовищі реалізації ефективних військових операцій, розвитку європейського військового потенціалу в рамках військового союзу, розвиток структур і процесів запобігання конфліктів і врегулювання кризових ситуацій.

Наразі професійна підготовка майбутніх офіцерів України повинна бути спрямована на досягнення їх взаємосумісності із силами НАТО до 2020 року – це заявлена мета України. Наприклад, у Національній гвардії України досягнення заявленої мети супроводжується вирішенням таких завдань: приведення систем управління, зв'язку, озброєння, матеріально-технічного забезпечення до єдиних стандартів; удосконалення системи підготовки особового складу, реформування системи логістичного та вдосконалення системи медичного забезпечення; підтримування високого рівня кібернетичної безпеки в інформаційно-телекомунікаційній системі Національної гвардії України; підключення Центру керівництва в

кризових ситуаціях до загальнодержавної мережі ситуаційних центрів, у тому числі тестування системи електронного документообігу в локальній комп'ютерній мережі Національної гвардії України; розмежування повноважень між офіцерським та сержантським складом, запровадження інституту головних сержантів (старшин); введення посад головного сержанту (старшини) взводу, роти, батальйону, бригади та Національної гвардії України.

У НГУ вже запроваджено підготовку інструкторів, проводиться робота щодо створення міжнародного, міжвідомчого, багатопрофільного центру підготовки на базі Навчального центру в с. Старе за міжнародними стандартами. У Навчальному центрі Національної гвардії України (м. Золочів) планується створення школи сержантів та продовження підготовки інструкторів.

Протягом 2016 року проведено ряд заходів щодо вдосконалення мовної підготовки в Національній гвардії України: відповідно до рекомендацій Міжнародного Бюро мовної комунікації НАТО проведено роботу щодо внесення змін до програм підготовки фахівців немовних спеціальностей Національної академії Національної гвардії України шляхом збільшення кількості годин на вивчення іноземної мови; проведено роботу щодо додаткового виділення місць на спеціалізованих курсах НАТО для підвищення кваліфікації фахівців мовного відділу та викладачів Національної академії Національної гвардії України з викладання англійської мови (протягом 2016 року підвищення кваліфікації пройшли 5 фахівців Академії); організовано проведення попереднього тестування курсантів, які вступили на навчання до Національної академії Національної гвардії України, для визначення рівня володіння іноземною мовою і подальшого навчання у відповідних рівнях групах; проведено роботу щодо започаткування пілотного проекту із запровадження інтенсивних курсів вивчення англійської мови на базі Мовного відділу Національної академії Національної гвардії України; за сприяння іноземних партнерів представники Національної гвардії України постійно проходять навчання з вивчення іноземних мов на різноманітних курсах як в Україні, так і за кордоном.

Крім того, плануємо поступово впровадити вимоги щодо знання іноземної мови для певних посад, адже із розвитком міжнародного співробітництва вже існує нагальна потреба у фахівцях різних напрямів, які володіють іноземними мовами, для участі в міжнародних заходах, навчання та перепідготовки за кордоном. Такий підхід дозволить забезпечити взаємосумісність під час участі у спільних міжнародних (багатонаціональних) навчаннях, а також під час виконання спільних завдань у миротворчих місіях. Тому для прискорення реалізації планів мовний відділ Національної академії Національної гвардії України найближчим часом буде реорганізовано в Мовний Центр. Також запроваджено систему підготовки військовослужбовців з тактичної медицини, а у військових частинах Національної гвардії України проводяться заняття з військово-медичної підготовки, зокрема за участю іноземних інструкторів.

Суть нашої співпраці з членами Альянсу полягає у всебічному вивченні їхнього досвіду, а ми, у свою чергу, повинні зуміти його адаптувати і застосувати в українських реаліях. Більше того, наш досвід також стає в нагоді країнам-учасникам. Так, на Варшавському саміті НАТО в 2016 році було підкреслено, що протистояння в Україні відбувається не лише на суходолі, воді та в повітрі, а й в інформаційному просторі. Це й інформаційні атаки, і спроби зламати бази даних, комп'ютерні мережі тощо. Саме тому наш досвід протидії в умовах гібридної війни є дуже цінним для наших північноатлантичних партнерів.

Саме тому 9 липня 2016 р. у Варшаві на засіданні глави держав та урядів Комісії Україна-НАТО схвалили Комплексний пакет допомоги для України. Його метою є консолідація та збільшення допомоги НАТО для України. Це дозволить Україні стати більш стійкою, краще організувати власну безпеку та проводити необхідні реформи, зокрема в секторах безпеки та оборони.

Партнери будуть продовжувати надавати консультації стратегічного рівня з питань реформування секторів безпеки та оборони, а також інституційного розвитку через

Представництво НАТО в Україні та роботу Спільної робочої групи з військової реформи. Основні напрями включатимуть демократичний та цивільний контроль над сектором безпеки і оборони, а також створення ефективних і дієвих структур безпеки і оборони.

Комплексний пакет допомоги для України містить понад 40 цілеспрямованих заходів з підтримки в ключових сферах. Ці заходи є взаємодоповнювальними компонентами спільної роботи на стратегічному рівні та розширяють можливості України щодо посилення спроможності організувати свою безпеку. До них належать: управління, контроль, зв'язок та комп'ютеризація; логістика і стандартизація; військово-технічне співробітництво; кібернетична безпека; енергетична безпека; медична реабілітація; знешкодження саморобних вибухових пристроїв та утилізація і розмінування вибухонебезпечних предметів; стратегічні комунікації; протидія гібридним загрозам; реформа органів безпеки; планування на випадок надзвичайних ситуацій цивільного характеру та інші.

Цікавим для нашого навчального закладу, оскільки він є єдиною науковою установою Національної гвардії України, є захід «Наука, пов'язана з питаннями безпеки». Програма НАТО «Наука заради миру і безпеки», де Україна є головним бенефіціаром, сприятиме реалізації заходів у рамках Комплексного пакету допомоги для України в цій галузі. Діяльність цієї програми в Україні допомагає у вирішенні широкого спектру проблем, що виникають у галузі безпеки, таких як боротьба з тероризмом, використання передових технологій, кіберзахист, енергетична безпека і захист від матеріалів, які містять хімічні, біологічні, радіологічні та ядерні компоненти.

Не менш важливими заходами, яким сьогодні ми будемо приділяти увагу, є заходи «Розбудова інституцій та спроможностей». Заходи, передбачені в Комплексному пакеті допомоги для України, спрямовані на посилення демократичного контролю, в тому числі посилення ролі парламенту та громадянського суспільства, просування інституційних реформ у сфері безпеки й оборони, удосконалення професійної військової освіти в Україні, а також посилення цілісності та кращих методів управління в українському оборонному та відповідному безпековому секторі. Головні програми НАТО з розвитку спроможностей та потенціалу для країн-партнерів будуть спрямовані на досягнення цілей, спільно сформованих у цій сфері, з урахуванням стандартів і принципів, що застосовуються в НАТО. Такі цілі реалізуються з допомогою представництва НАТО в Україні, Процесу планування та оцінки сил, програми з удосконалення військової освіти, програми НАТО з розбудови цілісності, прозорості, підзвітності та зниження корупційних ризиків в оборонних та безпекових інституціях і програми професійної підготовки цивільного персоналу сектору безпеки і оборони. У рамках військового співробітництва діяльність буде зосереджена на розвитку взаємосумісності, освіти та професійної підготовки.

Висновки. Під час роботи над статтею вперше було визначено поняття «професійна підготовка майбутніх офіцерів військових формувань за міжнародними стандартами», під яким пропонується розуміти педагогічний процес вищої освіти, який відповідає основним принципам підготовки країн певної асоціації, з метою виконання ними спільних міжнародних завдань у багатонаціональному середовищі реалізації ефективних військових операцій, розвитку європейського військового потенціалу в рамках військового союзу, розвиток структур і процесів запобігання конфліктам і врегулювання кризових ситуацій.

У подальшому планується:

- проведення опитування військовослужбовців, які брали участь у спільних навчаннях військових підрозділів різних країн, з метою визначення необхідних компетентностей для виконання спільних завдань, а також створення педагогічних та інших умов у вищих військових навчальних закладах та військових частинах для формування цих компетентностей;
- проведення аналізу чинних стандартів підготовки систем колективної безпеки;
- проведення порівняльного аналізу систем підготовки вітчизняних та зарубіжних військових кадрів;

- обґрунтування усунення суттєвих розбіжностей у процесі підготовки цих систем;
- формування вимог до кадрів, які забезпечують підготовку військовослужбовців організування заходів щодо підвищення кваліфікації; додаткового (поширеного) вивчення іноземної мови та ін.

Список використаних джерел та літератури

1. Кондрач Я. Євроінтеграційний шлях України у 90-х роках ХХ століття [Електронний ресурс] / Я. Кондрач. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua / UJRN / Ukrpol _ 2013_6_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukrpol_2013_6_14) (дата звернення : 14.03.17). – Назва з екрана.
2. Недзельський Ю. Програма «Партнерство заради миру» та особливості приєднання до неї України [Електронний ресурс] / Ю. Недзельський // Політичний менеджмент. – Режим доступу: [http://www.ipiend.gov.ua /uploads/pm/pm_47/nezelskyi_programa.pdf](http://www.ipiend.gov.ua/uploads/pm/pm_47/nezelskyi_programa.pdf) (дата звернення : 14.03.17). – Назва з екрана.
3. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 14.03.2106 № 92/2016. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/922016-19832> (дата звернення : 14.03.17). – Назва з екрана.
4. Меморандум про гарантії безпеки у зв'язку з приєднанням України до Договору про нерозповсюдження ядерної зброї [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/998_158 (дата звернення : 15.03.17). – Назва з екрана.
5. Хижняк В. В. Проблеми впровадження в Україні військової системи стандартизації НАТО [Електронний ресурс] / В. В. Хижняк // Системи озброєння і військова техніка. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua /UJRN /soivt_2005_2_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/soivt_2005_2_3) (дата звернення : 15.03.17). – Назва з екрана.
6. Речич С. Л. Співпраця Збройних сил України з Організацією Північноатлантичного договору: механізми і результати [Електронний ресурс] / С. Л. Речич // Військово-науковий вісник. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua / UJRN / vnv_2011_16_10 (дата звернення: 15.03.17). – Назва з екрана.
7. Маслій О. М. Особливості підготовки майбутніх офіцерів тилу у сфері військово-економічної логістики [Електронний ресурс] / О. М. Маслій // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua / UJRN/ Znpkhist_2012_5_31 (дата звернення : 15.03.17). – Назва з екрана.
8. Школяренко В. В. Проблеми фахової та бойової підготовки особового складу Збройних Сил України [Електронний ресурс] / В. В. Школяренко // Наука і оборона. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua / UJRN / nauio_2014_4_10 (дата звернення : 15.03.17). – Назва з екрана.
9. Підвищення якості університетської освіти: професійна та практична підготовка фахівців [Електронний ресурс] / Л. В. Шульга, Л. В. Бражник, Ю. В. Вакулєнко // Полтавська державна аграрна академія. – Режим доступу: [https://www.pdaa.edu.ua/sites/default / files/prpdaa/6.2/335.pdf](https://www.pdaa.edu.ua/sites/default/files/prpdaa/6.2/335.pdf) (дата звернення : 12.05.17). – Назва з екрана.
10. Кайдалова Л. Г. Теоретичні та практичні питання стандартизації освітньої діяльності [Електронний ресурс] / Л. Г. Кайдалова // Національний фармацевтичний університет. – Режим доступу : [http://dspace.nuph.edu.ua / bitstream /123456789 / 5526 /1/ %D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%82_%D0%BF%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20\(1\).pdf](http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/5526/1/D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%82_%D0%BF%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20(1).pdf) (дата звернення : 12.05.17). – Назва з екрана.

Ярослав Владимирович Павлов,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник
научно-исследовательского центра
служебно-боевой деятельности

Национальной академии
Национальной гвардии Украины,
e-mail: palych.yaroslav@gmail.com

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВОИНСКИХ ФОРМИРОВАНИЙ В УКРАИНЕ ПО МЕЖДУНАРОДНЫМ СТАНДАРТАМ

В статье определена необходимость проведения исследования теоретико-методических основ профессиональной подготовки будущих офицеров военных формирований по международным стандартам. Охарактеризованы актуальность, цель, задачи, противоречия, методы исследования. Определено направление развития данной темы исследования. Определено практическую проблему, которая заключается в том, чтобы сформировать у военнослужащих Украины соответствующие компетентности, которые позволят им выполнять совместные задачи в многонациональной среде и научную проблему, при изучении которой нами было выяснено, что научных трудов по решению указанной практической проблемы нет, но есть возможность использовать сформированный научный аппарат для ее решения.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная подготовка, будущие офицеры, международные стандарты, многонациональная среда.

Yaroslav Pavlov,
Ph.D., senior researcher of the research center
of service-combat activities
of the National Academy
of the National Guard of Ukraine,
e-mail: palych.yaroslav@gmail.com

THE GROUNDING OF THE NEED FOR CONDUCTING THE RESEARCH OF THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS OF THE MILITARY FORMATION UNDER THE INTERNATIONAL STANDARDS

In the article considers the problem of education future officers according to the international standards.

Introduction. *The article defines the need to conduct a study of the theoretical and methodological foundations for the professional training of future officers of military formations in accordance with international standards. The relevance, purpose, tasks, contradictions, methods of research are characterized. The direction of development of this research topic is determined.*

Key words: *competence, professional training, future officers, international standards, multicultural environment.*

Purpose. *The article is aimed at defining areas of improvement training of future officers of military units by international standards.*

Methods of investigation *are theoretical, empirical and statistical.*

Results. *Analysis of studies on the complex problem resolution training to the future officers of military units of Ukraine by international standards, is currently lacking. Therefore, investigated problem is relevant and it's aim is to form the corresponding competences in ukrainian military that will enable them to carry out joint tasks in a multinational environment. The formation of the above competences will precede the theoretical, empirical and statistical methods. On the basis of certain research methods will be formed components, performance and levels of training future officers to perform their tasks in the multicultural environment.*

Originality. *The process of training future officers of military units to the international standards has complex approach. However, the basis of formation above competences for perform*

the tasks in a multinational environment is to solve these problems the study, among which are:

- to make an analysis of existing training standards collective security systems;
- to make a comparative analysis of domestic and foreign training of military personnel;
- justify the elimination of significant differences in the system of training of these systems;
- form requirements for personnel that providing military training [organizing events to training; additional (enhanced) learning a foreign language] and others.

Conclusion. The main directions of training future officers must ensure the successful execution of joint tasks in the multinational environment.

Key words: competences, training, future officers, international standards, multinational environment.

References

1. Kondrach, J. Path of European integration of Ukraine in the 90-ies [electronic resource] / J. Kondrach. - Access: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukrpol_2013_6_14 (date of treatment: 14.03.17). - Name of the screen.
2. Nedzel'skyi, J. program "Partnership for Peace" and features acceding to Ukraine [electronic resource] / J. Nedzel'skyi // Political Management. - Access: http://www.ipiend.gov.ua/uploads/pm/pm_47/nedzelskyi_programa.pdf (date of treatment: 14.03.17). - Name of the screen.
3. Volodina, M. Problems and prospects of cooperation between Ukraine and NATO in the context of the strategic partnership between NATO and the European Union [electronic resource] / M. Volodina. - Access: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Us/2007-2008_89/39Ukrstud89_Volodina.pdf (date of treatment: 03.14.17). - Name of the screen.
4. Memorandum on security assurances in connection with Ukraine's accession to the Treaty on Nonproliferation of Nuclear Weapons [Electronic resource]. - Access: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/998_158 (date of treatment: 15.03.17). - Name of the screen.
5. Khyzhnyak, V.V. Problems of implementation in Ukraine NATO military standardization [electronic resource] / V.V. Khyzhnyak // weapons systems and military equipment. - Access: http://nbuv.gov.ua/UJRN/soivt_2005_2_3 (date of treatment: 15.03.17). - Name of the screen.
6. Rechych, S.L. Armed Forces of Ukraine cooperation with NATO, mechanisms and results [electronic resource] / S.L. Rechych // Military Science Journal. - Access: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnv_2011_16_10 (date of treatment: 15.03.17). - Name of the screen.
7. Masliy, O.M. Peculiarities of training future officers in the rear area of military and economic logistics [electronic resource] / A.N. Masliy // Proceedings of Khmelnytsky Social Technologies Institute of the University "Ukraine". - Access: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_5_31 (date of treatment: 15.03.17). - Name of the screen.
8. Shkolyarenko, V.V. Problems of professional and combat training of the Armed Forces of Ukraine [electronic resource] / V.V. Shkolyarenko // Science and Defense. - Access: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nauio_2014_4_10 (date of treatment: 15.03.17). - Name of the screen.
9. Improving the quality of university education, professional training and practical [electronic resource] / L.V. Shulga, L.V. Brazhnyk, Y.V. Vakulenko // Poltava State Agrarian Academy. - Access: <https://www.pdaa.edu.ua/sites/default/files/nppdaa/6.2/335.pdf> (date of treatment: 12.05.17). - Name of the screen.
10. Kaydalova L.G. Theoretical and practical issues of standardization of educational activities [electronic resource] / L.G. Kaydalova // National University pharmaceutical. - Access: [http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/5526/1/D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%82_%D0%BF%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20\(1\).pdf](http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/5526/1/D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%82_%D0%BF%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20(1).pdf) (date of treatment: 12.05.17). - Name of the screen.

Отримано редакцією 19.04.2017 р.

УДК 377.011.3-051

Артем Іванович Смолюк,

аспірант кафедри педагогіки

Східноєвропейського національного університету
імені Лесі Українки,

e-mail: smolyuk@gmail.com

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ЯК ЧИННИКА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто результати емпіричного дослідження ролі освітнього середовища як чинника професійного саморозвитку майбутнього педагога. Показано, що найбільш виразний негативний вплив чинять такі особливості освітнього середовища, як відсутність підтримки з боку адміністрації та обмежені ресурси майбутнього педагога, а також така установка студента, як утрата зацікавленості до педагогічної діяльності. Встановлено, що створення атмосфери, в якій майбутній педагог здатний зацікавитись професією, здобути визнання в колективі та подолати певні перешкоди, пов'язані із обмеженістю інформаційних та інших ресурсів, активізує когнітивно-пізнавальний компонент професійного саморозвитку. Зазначено, що соціально-психологічний клімат, у якому існує організаційна підтримка з боку адміністрації та інформаційна – з боку інших спеціалістів, сприяє операційно-діяльнському та рефлексивно-ціннісному компонентам. У свою чергу, створення умов освітнього середовища, в яких студент має можливість здобути визнання в колективі та зацікавитись педагогічною діяльністю, розкриває різні аспекти потребово-мотиваційного компонента, а творче і інноваційне середовище – соціально-комунікативного.

Ключові слова: професійний саморозвиток, освітнє середовище, педагогічний коледж, компоненти професійного саморозвитку, майбутні вчителі початкової школи.

Постановка проблеми. Професійний саморозвиток є важливою умовою і показником успішної професійної підготовки майбутніх фахівців. Одним із важливих чинників, які позитивно впливають на цей процес, є освітнє середовище навчального закладу. Виходячи із теоретичних передумов дослідження, постала необхідність емпіричної перевірки впливу освітнього середовища навчального закладу на професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз останніх публікацій. Теоретико-методологічний аналіз наукових джерел зазначеної проблеми засвідчив той факт, що проблема професійного саморозвитку розглядається з позиції професійного становлення особистості (О. Борисова, В. Орлов, А. Щербаківа та ін.), цілеспрямованого професійного саморозвитку (Н. Божина, Є. Бондаревська, В. Маралов, В. Серіков, І. Чеснокова та ін.), проблематика професійного самовдосконалення та саморозвитку досить фундаментально представлена в наукових працях таких учених, як В. Андрущенко, Б. Гершунський, Е. Гусинський, І. Зязюн, В. Кремень та ін. Психологічні засади проблеми саморозвитку особистості висвітлено в працях К. Абульханової, Б. Ананьєва, В. Моргуна, С. Рубінштейна, Т. Піроженко, О. Задорожної та ін. Вважаючи саморозвиток процесом активної, позитивної якісної зміни особистості, яка є результатом не зовнішніх дій, а її власних зусиль, дослідники (Н. Кислінська, Н. Нікітіна та ін.) розглядають цей процес і як діяльність особистості, спрямовану на зміну тих своїх властивостей, закладених попереднім етапом розвитку або природними властивостями. На підставі теоретичних здобутків учених і власної програми виникає необхідність емпіричного дослідження ролі освітнього середовища як чинника професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

Мета статті: висвітлення результатів емпіричного дослідження означеної проблеми.

Виклад основних результатів дослідження. Відповідно до програми нами було проведено емпіричне дослідження на базі педагогічного коледжу ДВЗ «Прикарпатський

національний університет імені Василя Стефаника» і Луцького педагогічного коледжу. Всього в дослідженні взяли участь 156 студентів 1–2 курсів. Нижче наводиться більш детальний аналіз чинників, які впливають на розвиток і саморозвиток педагога. Зазначені чинники було досліджено за анкетною Н. В. Ключової – майбутні педагоги початкової школи давали оцінку за 5-бальною шкалою аспектам середовища, які перешкоджають або стимулюють їхній професійний розвиток. Описові статистики для цих для двох узагальнених шкал були наступними: «Чинники, що заважають» – ($M = 31,288$; $\sigma = 6,525$), «Стимулювальні чинники» ($M = 37,029$; $\sigma = 10,326$). Отже, стимулювальні чинники переважали за своїм впливом чинники, що заважають саморозвитку майбутнього педагога. Зазначену тенденцію можна вважати позитивною атрибутивною ознакою, що характеризує рушійні сили поступового професійного саморозвитку майбутнього педагога.

Розглянемо докладніше, які саме чинники найбільшою мірою заважають та стимулюють професійний саморозвиток. Схематично рейтинг чинників, що заважають професійному саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, наведений на Рис. 1. Найбільш виразний негативний вплив чинять такі особливості освітнього середовища, як відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації ($M = 3,115$) та обмежені ресурси ($M = 3,038$) майбутнього педагога, а також така установка студента, як утрата зацікавленості до педагогічної діяльності ($M = 3,038$). У цьому контексті стає актуальним завдання перетворення освітнього середовища середньо-спеціального навчального закладу на високоорганізовану спільноту, яка сприяє професійному саморозвитку.

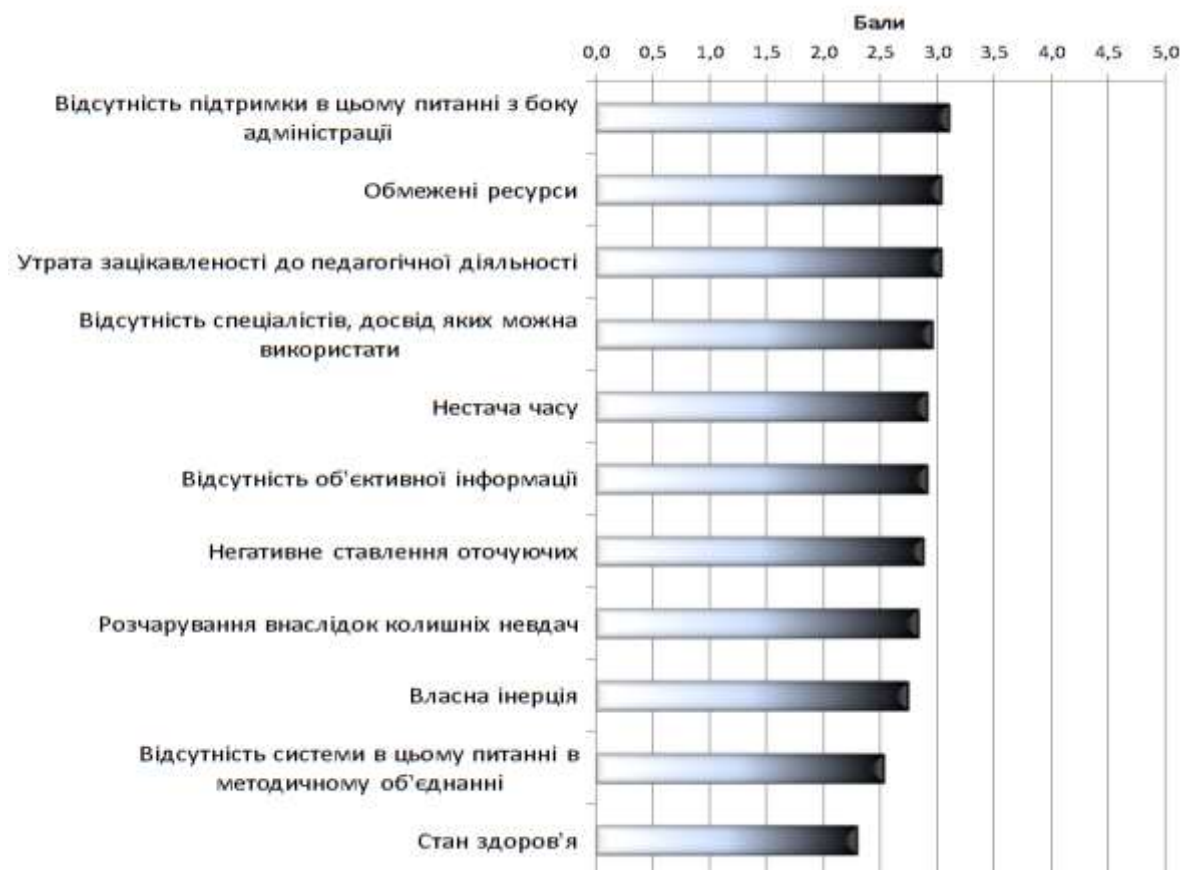


Рис. 1. Рейтинг чинників, що заважають професійному саморозвитку майбутніх учителів початкової школи

Серед негативних чинників, чий вплив був найменшим, необхідно зазначити власну інерцію ($M = 2,750$), відсутність системи в цьому питанні в методичному об'єднанні ($M = 2,538$) та стан здоров'я ($M = 2,308$). Таким чином, основні проблеми, що пов'язані із

блокадою професійного саморозвитку, викликані зовнішніми обмеженнями професійного середовища та особливостями адміністрування, а також лежать у мотиваційній сфері майбутніх педагогів початкової школи.

На наступному рисунку схематично представлено рейтинг чинників, що стимулюють професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи (рис. 2). Найбільш виразний позитивний вплив чинить така особливість особистісного ставлення до діяльності, як потреба в самовдосконаленні ($M = 3,769$), а також такі особливості особистісного середовища, як атмосфера співпраці й підтримки, яка склалася в колективі ($M = 3,654$) та орієнтація на можливість отримання матеріального заохочення ($M = 3,500$).

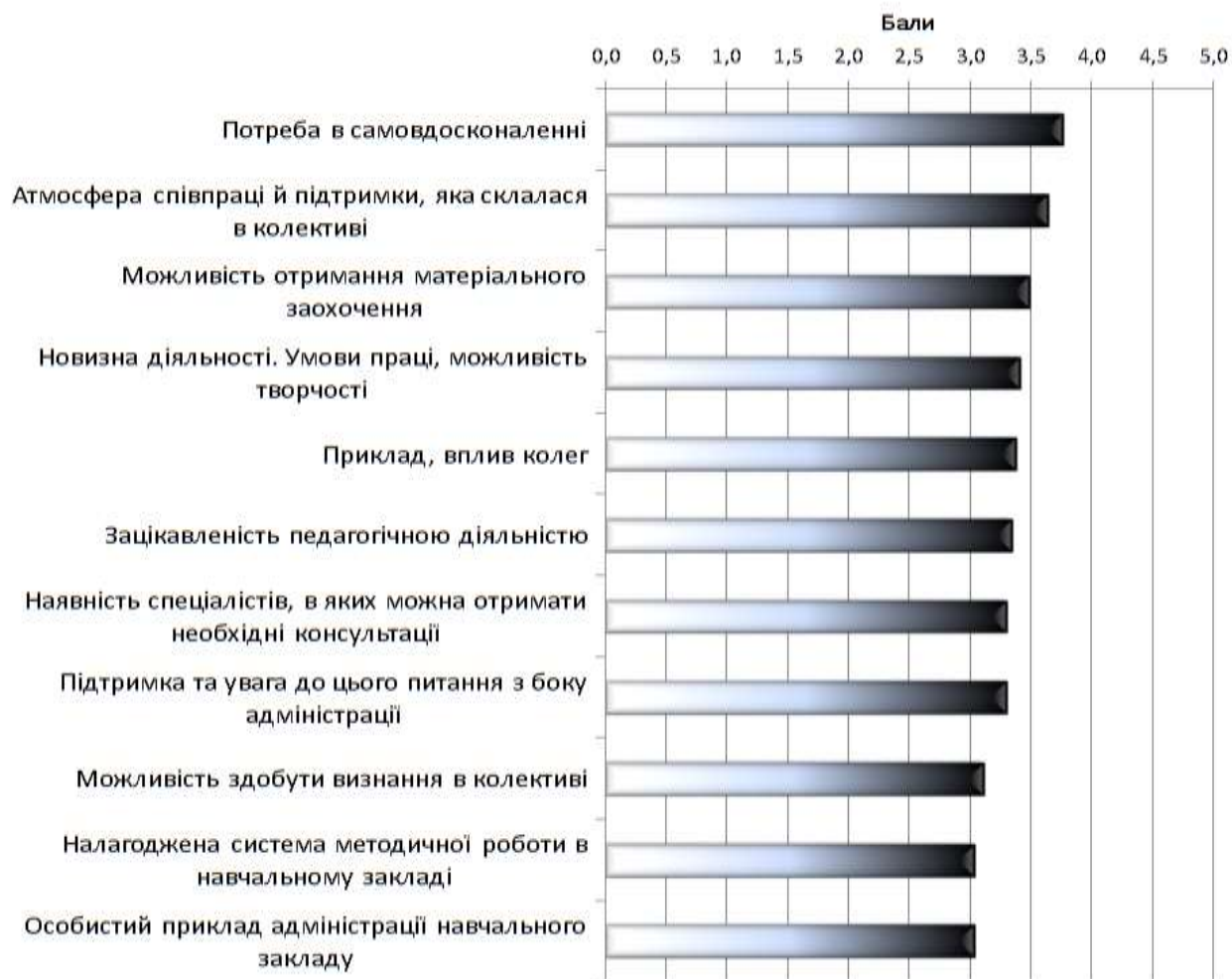


Рис. 2. Рейтинг чинників, що стимулюють професійний саморозвиток майбутніх вчителів початкової школи

Серед позитивних чинників, чий вплив був найменшим, необхідно зазначити можливість здобути визнання в колективі ($M = 3,115$), налагоджену систему методичної роботи в навчальному закладі ($M = 3,038$) та особистий приклад адміністрації навчального закладу ($M = 3,038$). Таким чином, основні проблеми, що пов'язані із блокадою професійного саморозвитку, викликані зовнішніми обмеженнями професійного середовища та особливостями адміністрування, а також лежать у мотиваційній сфері майбутніх педагогів початкової школи.

Для встановлення того, які з досліджуваних чинників освітнього середовища здатні суттєво впливати на інтегральні компоненти професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, використовувався множинний лінійний регресійний аналіз.

Предметом множинного регресійного аналізу є встановлення статистичної залежності середнього значення однієї випадкової величини Y від декількох інших величин X_1, X_2, \dots, X_n . Ця статистична залежність знаходить вираження в рівнянні:

$$Y = a_0 + a_1X_1 + a_2X_2 + \dots + a_nX_n,$$

де a_i ($i = \overline{0, n}$) – шукані параметри [1].

Покрокова множинна регресія застосовується для мінімізації кількості досліджуваних змінних досліджуваної моделі. Використання методу покрокової регресії (методів виключення та включення) дозволило виявити найбільш істотні ознаки для оцінювання найбільш суттєвих середовищних чинників, що впливають на професійний саморозвиток майбутнього педагога.

У регресійний аналіз у якості незалежних змінних було включено всі показники методики «Фактори, які впливають на розвиток і саморозвиток педагога», крім інтегральних («Чинники, що заважають» та «Стимулювальні чинники»), адже вони збільшували мультиколінеарність множинної регресійної моделі. Розраховувались нестандартизований (B) та стандартизований (β) коефіцієнти регресії. А також за допомогою T -критерію Стьюдента (T) розраховувалась статистична значущість множинних регресійних моделей. До регресійної моделі включались предиктори, стандартизовані коефіцієнти регресії яких перевищували за абсолютним значенням критичне значення 0,370. Адже стандартизований коефіцієнт регресії β свідчить про те, наскільки сильно незалежна величина впливає на залежну. Він збігається в простому лінійному рівнянні з коефіцієнтом кореляції r і варіює за своїм абсолютним значенням від 0 до 1. Границі даного показника в застосуванні до соціальних наук пропонуються такі: слабкий ступінь впливу – $\beta = 0,10 - 0,23$, середній – $\beta = 0,24 - 0,36$, сильний – $\beta = 0,37$ або більше [3].

Результати множинного регресійного аналізу відносно когнітивно-пізнавального компонента наведено в таблиці 1. Як свідчить таблиця, найбільш сильний вплив на формування когнітивно-пізнавального компонента саморозвитку здійснює чинник обмеженості ресурсів. Хоча цей чинник і є негативним (тобто таким, що мав *a priori* заважати професійному саморозвитку), він чинить додатний вплив, очевидно, змушуючи студента здійснювати пошук ресурсів (інформаційних, соціальних, матеріальних тощо), що і сприяє його професійному саморозвитку.

Таблиця 1

Регресійна модель, що описує вплив чинників освітнього середовища на когнітивно-пізнавальний компонент професійного саморозвитку

Чинники освітнього середовища	Коефіцієнти регресії		Критерій Стьюдента	
	B	β	T	p
Константа	73,961		24,524	<0,001
Обмежені ресурси	6,129	0,690	9,479	<0,001
Зацікавленість педагогічною діяльністю	4,731	0,500	7,663	<0,001
Відсутність підтримки з боку адміністрації	-3,491	-0,373	-5,786	<0,001
Відсутність об'єктивної інформації	-3,721	-0,372	-5,437	<0,001
Можливість здобути визнання в колективі	3,363	0,370	5,733	<0,001

Чинник зацікавленості педагогічною діяльністю є таким, що має сприяти професійному саморозвитку. Регресійна модель показує, що цей вплив є додатним, тобто чим більше вдається зацікавити студента педагогічною діяльністю, тим розвинутішим є когнітивно-пізнавальний компонент його професійного саморозвитку. Такі несприятливі чинники, як «відсутність підтримки з боку адміністрації» та «відсутність об'єктивної інформації» чинили негативний вплив на рівень когнітивно-пізнавального компонента. Відповідно, вони характеризують основні перешкоди з боку освітнього середовища, які здатні завадити розвитку когнітивно-

пізнавального компонента в майбутніх викладачів початкової школи. І наостанок, чинник «можливість здобути визнання в колективі» виявив додатній коефіцієнт регресії з когнітивно-пізнавальним компонентом. Тобто створення атмосфери, в якій майбутній педагог здатний здобути визнання в колективі, сприяє активізації когнітивно-пізнавального компонента професійного саморозвитку.

Наступна таблиця репрезентувала регресійну модель, що описує вплив чинників освітнього середовища на операційно-діяльнісний компонент професійного саморозвитку (табл. 2). Ця модель містила три предиктори. Перший з них «приклад, вплив однокласників» чинив позитивний вплив на операційно-діяльнісний компонент професійного саморозвитку. Очевидно, що в умовах спільної діяльності з колегами варто очікувати відносного підвищення операційно-діялісного компонента професійного саморозвитку. Виявлена закономірність кореспондує і з іншою: встановлено, що середовищний чинник «наявність спеціалістів, в яких можна отримати необхідні консультації» також здійснював позитивний вплив на вказаний компонент професійного саморозвитку. Цей аспект освітнього середовища характеризує доступ до інформаційної підтримки і також свідчить про сприятливі умови навчальної діяльності майбутніх педагогів початкової школи.

Таблиця 2

Регресійна модель, що описує вплив чинників освітнього середовища на операційно-діяльнісний компонент професійного саморозвитку

Чинники освітнього середовища	Коефіцієнти регресії		Критерій Стюдента	
	B	β	T	p
Константа	28,440		21,836	<0,001
Приклад, вплив однокласників	1,667	0,380	4,114	<0,001
Відсутність підтримки з боку адміністрації	-2,336	-0,551	-5,915	<0,001
Наявність спеціалістів, в яких можна отримати необхідні консультації	2,156	0,540	5,037	<0,001

У свою чергу, такий чинник, як «відсутність підтримки з боку адміністрації» виявив від'ємний коефіцієнт регресії з критеріальною змінною. Відповідно, якщо освітнє середовище не характеризується активною залученістю адміністрації навчального закладу до вирішення різних поточних питань, то це може негативно впливати на рівень операційно-діялісного компонента саморозвитку.

В таблиці 3 наведена регресійна модель, що описує вплив чинників освітнього середовища на потребово-мотиваційний компонент професійного саморозвитку. До складу предикторів увійшли лише чинники, які вважаються стимулювальними. Проте, як виявилось, не всі з них здатні чинити додатній вплив на професійний саморозвиток у його потребово-мотиваційному вимірі. Так, показник «можливість отримання матеріального заохочення» виявив від'ємний вплив на вказаний компонент. Це пояснюється тим, що матеріальна мотивація здатна зменшувати рівень внутрішньої мотивації [3], яка (як було показано вище) є провідною в досліджених студентів коледжу.

У свою чергу, такі чинники, як «зацікавленість педагогічною діяльністю» та «можливість здобути визнання в колективі» виявили додатній вплив на потребово-мотиваційний компонент. Це можна інтерпретувати таким чином: створення умов освітнього середовища, в яких студент має можливість здобути визнання в колективі та зацікавитись педагогічною діяльністю, розкриває різні аспекти потребово-мотиваційного компонента професійного саморозвитку, зокрема: формує стійку мотивацію професійної діяльності, забезпечує домінування внутрішніх потреб у професійному саморозвитку, готовність проявляти цілеспрямовану активність на основі отриманих професійних знань.

Таблиця 3

Регресійна модель, що описує вплив чинників освітнього середовища на потребо-мотиваційний компонент професійного саморозвитку

Чинники освітнього середовища	Коефіцієнти регресії		Критерій Стьюдента	
	B	β	T	p
Константа	51,217		25,250	<0,001
Зацікавленість педагогічною діяльністю	2,456	0,458	5,050	<0,001
Можливість отримання матеріального заохочення	-2,950	-0,583	-6,508	<0,001
Можливість здобути визнання в колективі	3,245	0,627	5,979	<0,001

Таблиця 4 репрезентує регресійну модель, що описує вплив чинників освітнього середовища на рефлексивно-ціннісний компонент професійного саморозвитку. До вказаної моделі увійшли два предиктори: «наявність спеціалістів, в яких можна отримати необхідні консультації» та «відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації». Перший з них характеризувався додатнім коефіцієнтом регресії, а другий – від'ємним.

Таблиця 4

Регресійна модель, що описує вплив чинників освітнього середовища на рефлексивно-ціннісний компонент професійного саморозвитку

Чинники освітнього середовища	Коефіцієнти регресії		Критерій Стьюдента	
	B	β	T	p
Константа	21,097		25,250	<0,001
Наявність спеціалістів, в яких можна отримати необхідні консультації	2,127	0,593	5,050	<0,001
Відсутність підтримки з боку адміністрації	-2,146	-0,563	-6,508	<0,001

Аналізуючи цю модель, необхідно зазначити, що освітнє середовище, яке сприяє формуванню рефлексивно-ціннісного компонента професійного саморозвитку, має характеризуватись у першу чергу сприятливим соціально-психологічним кліматом, в якому існує організаційна підтримка з боку адміністрації та інформаційна – з боку інших спеціалістів. Це зближує вказаний компонент з операційно-діяльнісним.

Останнім структурним компонентом професійного саморозвитку, який було операціоналізовано, був соціально-комунікативний компонент. Регресійна модель, що описує вплив чинників освітнього середовища на цей компонент професійного саморозвитку, ілюструє таблиця 5. Побудована модель також містила два предиктори. Перший з них – «розчарування внаслідок колишніх невдач» характеризувався від'ємним коефіцієнтом регресії, другий – «новизна діяльності. Умови праці, можливість творчості», навпаки, характеризувався додатнім коефіцієнтом регресії. Виходячи з передумов, які Н. В. Ключова поклала в основу своєї анкети, перший чинник є таким, що заважає професійному саморозвитку, а другий чинник – що заважає йому.

Таблиця 5

Регресійна модель, що описує вплив чинників освітнього середовища на соціально-комунікативний компонент професійного саморозвитку

Чинники освітнього середовища	Коефіцієнти регресії		Критерій Стьюдента	
	B	β	T	p
Константа	25,708		18,732	<0,001
Розчарування внаслідок колишніх невдач	-1,516	-0,430	-4,580	<0,001
Новизна діяльності. Умови праці, можливість творчості	1,368	0,345	3,676	<0,001

Інтерпретуючи цю модель, необхідно зауважити, що освітнє середовище, в якому створюють умови для творчості та інновативності, спрямованості, здатне розкрити соціально-комунікативний компонент професійного саморозвитку.

Висновки. У підсумку можна зазначити, що нами була проаналізована роль освітнього середовища як чинника професійного саморозвитку майбутнього педагога. Показано, що стимулювальні чинники переважали за своїм впливом чинники, що заважають саморозвитку майбутнього педагога. Найбільш виразний негативний вплив чинять такі особливості соціального середовища, як відсутність підтримки з боку адміністрації та обмежені ресурси майбутнього педагога, а також така установка студента, як утрата зацікавленості до педагогічної діяльності. Найбільш виразний позитивний вплив чинить така особливість особистісного ставлення до діяльності, як потреба в самовдосконаленні, а також такі особливості особистісного середовища, як атмосфера співпраці й підтримки, яка склалася в колективі, та орієнтація на можливість отримання матеріального заохочення. Встановлено, що створення атмосфери, в якій майбутній педагог здатний зацікавитись професією, здобути визнання в колективі та подолати певні перешкоди, пов'язані із обмеженістю інформаційних та інших ресурсів, активізує когнітивно-пізнавальний компонент професійного саморозвитку. Зазначено, що соціально-психологічний клімат, в якому існує організаційна підтримка з боку адміністрації та інформаційна – з боку інших спеціалістів, сприяє операційно-діяльнісному та рефлексивно-ціннісному компонентам. У свою чергу, створення умов освітнього середовища, в яких студент має можливість здобути визнання в колективі та зацікавитись педагогічною діяльністю, розкриває різні аспекти потребово-мотиваційного компонента, а творче і інновативне середовище – соціально-комунікативного. Розглянуті закономірності впливу освітнього середовища на професійний саморозвиток майбутнього педагога будуть покладені в основу коректувальної програми.

Список використаних джерел та літератури

1. Гланц С. Медико-биологическая статистика / С. Гланц. – М. : Практика, 1998. – 459 с.
2. Дубицкий В. В. О мотивации деятельности преподавателей вуза / В. В. Дубицкий // Социологические исследования. – 2004. – № 1. – С. 119–124.
3. Cohen, J. Statistical power analysis for the behavioral sciences. / J. Cohen. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc., 1988. – 567 p.

Артем Иванович Смолук,
аспирант кафедры педагогики
Восточноевропейского национального
университета имени Леси Украинки,
e-mail: smolyuk@gmail.com

ЕМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РОЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА КАК ФАКТОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрены результаты эмпирического исследования роли образовательной среды как фактора профессионального саморазвития будущего педагога. Показано, что наиболее выразительное негативное влияние оказывают такие особенности образовательной среды, как отсутствие поддержки со стороны администрации и ограниченные ресурсы будущего педагога, а также такая установка студента, как потеря интереса к педагогической деятельности. Выяснено, что создание атмосферы, в которой будущий педагог способен заинтересоваться профессией, получить признание в коллективе и преодолеть определенные препятствия, связанные с ограниченностью информационных и других ресурсов, активизирует когнитивно-познавательный компонент профессионального саморазвития. Отмечено, что социально-психологический климат, в котором существует организационная поддержка со стороны администрации и информационная – со стороны других специалистов способствует операционно-деятельностному и рефлексивно-ценностному компонентам. В свою очередь, создание условий образовательной среды, в которых студент

имеет возможность получить признание в коллективе и заняться педагогической деятельностью, раскрывает различные аспекты потребностно-мотивационного компонента, а творчество и инновационная среда – социально-коммуникативного.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, образовательная среда, педагогический колледж компоненты профессионального саморазвития, будущие учителя начальной школы.

Artem Smolyuk,

graduate student of the pedagogical department,
Lesya Ukrayinka Eastern European
National University,
e-mail: smolyuk@gmail.com

THE EMPIRICAL RESEARCH OF THE PEDAGOGICAL COLLAGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT ROLE AS THE FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Introduction. Professional self-development is the important condition and indicator of successful preparation of future specialists. One of the important factors, which influences on this process, is the educational environment of educational institution. On the basis of theoretical conditions of the research the necessity of empirical inspection of influence of educational environment of educational institution on the professional self-development of future primary school teachers appeared.

Purpose is to reveal the results of empirical investigation of the abovementioned problem.

Methods. Questionnaire, worked by N.V. Klyuyeva; methods of descriptive statistics.

Results. There is shown that stimulating factors prevailed by the influence affects self-development of the future pedagogue. The most expressive negative influence is made by such features of social environment as the absence of support from the side of administration and limited resources of the future pedagogue and such orientation of the student as the loss of interest in pedagogical activities. The most expressive positive influence is made by such feature of personal attitude to activity as the need for self-improvement and such features of personal environment as the atmosphere of cooperation and support, which is formed in the collective and orientation to the opportunity of getting material promotion. It is determined, that creation of the atmosphere, in which the future pedagogue can be interested in future profession, gets the acknowledgment in the collective and overcomes certain obstacles, related with limited information and other resources, activates cognitive component of professional self-development. There is also pointed, that the social and psychological climate, in which the organizational support from the side of administration and from the side of other specialists exist, promotes to operational activity and reflexive and value components. In its own turn the creation of conditions of educational environment, in which the student has the opportunity to obtain the acknowledgment in the collective and is interested by pedagogical activity, reveals different aspects of need and motivation, and creative and innovative environment reveals the social-communicative component.

Conclusion. Considered laws of influence of educational environment to the professional self-development of the future pedagogue will be assigned to the basis of the corrective program.

Key words: professional self-development, educational environment, pedagogical collage, components of professional self-development, future primary school teachers.

References

1. Glancz S. Medy`ko-by`ology`cheskaya staty`sty`ka. – M.: Prakty`ka, 1998. – 459 s.
2. O moty`vacy`y` deyatel`nosty` prepodavatelej vuza / V. V. Duby`czky`j // Socy`ology`chesky`e y`ssledovany`ya. - 2004. - N 1. - S. . 119-124.
3. Cohen, J. Statistical power analysis for the behavioral sciences. / J. Cohen. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc., 1988. – 567 p.

Отримано редакцією 30.05.2017 р.

УДК 378.147: 51(043)

Галина Іванівна Непомняща,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: galinanepomnajscha@gmail.com

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто проблему підготовки вчителя до використання дидактичних засобів у процесі формування математичних понять у молодших школярів. Визначено, які саме дидактичні засоби ефективно впливають на процес формування математичних понять. Досліджено вимоги до їх добору, окреслено основні функції. У статті зазначено комплекс дидактичних засобів, який буде ефективно впливати на формування поняттєвого апарату в молодших школярів у процесі вивчення освітньої галузі «Математика» в початкових класах. Висвітлено особливості підготовки вчителя початкових класів до використання зазначених дидактичних засобів у процесі формування математичних понять.

Ключові слова: підготовка вчителя початкових класів, дидактичні засоби, формування математичних понять, молодші школярі.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Вимоги суспільства до суттєвого зростання підготовки вчителя початкових класів як високопрофесійного фахівця, спроможного до ефективної професійної діяльності, спричиняють появу необхідності розроблення нових підходів, форм, методів, засобів здійснення процесу методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів як складової їхньої професійної педагогічної освіти.

Проблема вдосконалення професійної підготовки вчителя до навчання математики залишається актуальною, оскільки на сучасному етапі важливим є вдосконалення процесу викладання освітньої галузі «Математика» відповідно до розвитку науки і суспільства. У процесі навчання математики в початковій школі учні повинні оволодіти повним діапазоном знань і умінь, серед яких важливе місце відводиться формуванню математичних понять. Тому в нашому дослідженні ми зупинимося на проблемі підготовки вчителя до формування математичних понять у молодших школярів за допомогою певного комплексу дидактичних засобів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У теорії і практиці навчання математики існують різні наукові напрями формування понять в учнів початкових класів, зокрема: значення аналізу і синтезу під час формування понять (Н. О. Менчинська, Д. М. Богоявленський.); логічні прийоми формування математичних понять, означення математичних понять (М. В. Богданович, П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін, О. Я. Митник, Н. Ф. Талізїна, З. І. Слєпкань); поєднання слова вчителя і наочності (Л. В. Занков, Г. С. Костюк, М. М. Шардаков); теорія змістового узагальнення (В. В. Давидов і Д. Б. Ельконін) та ін. Незначна кількість досліджень присвячена проблемам професійної підготовки вчителя початкових класів: формування в майбутнього вчителя початкових класів пізнавально-інтелектуальної компетентності (В. І. Завїна), розвиток його інтелектуальних здібностей та математичної культури (Є. О. Лодатко), математичній підготовці вчителя присвячено лише незначну частку наукових праць (С. І. Дятлова, Р. В. Загоруй, А. М. Коломієць, М. М. Левшин, Є. О. Лодатко, М. В. Овчиннікова), зовсім не вивченою залишається проблема підготовки вчителя до формування в молодших школярів математичних понять за допомогою комплексу дидактичних засобів.

Формування цілей статті. Метою статті є розкриття питання підготовки вчителя до використання комплексу дидактичних засобів у процесі формування математичних понять у

молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток у молодших школярів поняттєвого апарату та формування в них соціальних умінь і навичок є необхідним у повсякденному житті й достатнім для вивчення навчальних предметів у загальноосвітній школі. Поняття, які формуються в учнів у початкових класах, є показником якості засвоєних ними знань і свідчать про їхній інтелектуальний розвиток.

Уміння розпізнавати поняття, класифікувати їх, давати правильні означення, називати предмет за даним означенням, що формуються в початковій школі, відіграють важливу роль у подальшому навчанні й у повсякденному житті.

Аналіз наукової та методичної літератури свідчить, що увага і запам'ятовування молодших школярів (особливо у 6–7 років) слабкі, тим більше якщо навчання не захоплює. Значно краще в молодшому шкільному віці розвинута мимовільна увага. Все нове, несподіване, яскраве, цікаве привертає увагу учнів саме собою, без жодних зусиль з їхньої сторони. Мимовільна увага стає особливо концентрованою і стійкою тоді, коли навчальний матеріал відрізняється наочністю, яскравістю, викликає в школяра емоційну реакцію. Тому найважливішою умовою організації уваги є унаочнення навчання, широке застосування різних дидактичних засобів. Особливо процес формування математичних понять потребує допомоги певних носіїв передавання й фіксування інформації.

Носіями передавання та фіксування інформації є засоби навчання. Засіб навчання в мисленні учня постає як єдність моделі об'єкта і способу оперування ним, коли операційно-діяльнісні характеристики змісту (алгоритми операцій, правила тощо) мають чітке співвідношення, визначають одне одного, але при цьому не зведені між собою.

Організація процесу формування математичних понять охоплює набір методичних, антропологічних та методологічних засобів навчання, що дає змогу виділити основні психолого-педагогічні умови їх застосування. Це сприяє реалізації навчальної діяльності в початковій школі.

Методичні засоби стосуються в основному роботи вчителя із змістом освіти в конкретній ситуації навчання. Вони необхідні вчителю для того, щоб він мав змогу вибрати відповідний навчальний матеріал і форму навчання у вигляді завдань, задач і проблем.

Методологічні засоби визначають цільові орієнтири для розкриття управлінської, педагогічної та навчальної діяльності.

Антропологічні засоби забезпечують можливість роботи вчителя з індивідуальними особливостями дитини як суб'єкта навчальної діяльності. Вони створюють умови для учасників освітнього процесу за рахунок використання і пошуку нових засобів та здійснення навчальної діяльності. Ці три види засобів дають основу для визначення сучасних дидактичних засобів.

Під дидактичними засобами ми розглядаємо матеріальні та ідеальні об'єкти, які є джерелами навчальної інформації, інструментами її засвоєння та забезпечують повноцінне вивчення освітньої галузі «Математика» в початковій школі.

Дидактичні засоби у навчальному процесі початкової школи використовуються з метою свідомого засвоєння учнями знань та вмінь, для розвитку їхнього мислення і пізнавальних можливостей.

Визначаючи, які саме засоби ефективно впливають на процес формування математичних понять, ураховуючи підходи до їх систематизації, особливості процесів мислення молодших школярів та поетапність засвоєння навчального матеріалу, ми виділили комплекс дидактичних засобів, який буде ефективно впливати на формування поняттєвого апарату в молодших школярів. Він охоплює матеріальні об'єкти, знакові системи та логічні конструкції.

Першим елементом нашого комплексу дидактичних засобів є матеріальні об'єкти. Вони є джерелом чуттєвого пізнання та основою мисленнєвих дій учнів молодшого шкільного віку.

Наступний дидактичний засіб, що належить до нашого комплексу, – це знакові

системи. Вони є місткими інформаційними носіями в навчальному процесі початкової школи, представлені опорними сигналами, опорними та графічними схемами, алгоритмами, таблицями тощо, що сприяє організації пізнавальної діяльності молодших школярів.

Останнім компонентом комплексу дидактичних засобів є логічні конструкції. Під ними ми розуміємо діяльність учителя з добору навчального матеріалу щодо формування нового поняття та планування вправ і завдань з метою усвідомлення і реалізації отриманих знань. Конструктивні засоби у процесі формування понять є «посередниками» між учителем та учнями.

Утворення комплексу дидактичних засобів передбачає якісне їх об'єднання і взаємодоповнення один одного з метою підвищення ефективності процесу формування математичних понять у молодших школярів. Цілісність комплексу проявляється в характері зв'язків між його компонентами.

У процесі навчання освітньої галузі «Математика» дібрані засоби використовуються в різних способах поєднання відповідно до організаційних форм, з метою свідомого оволодіння учнями знаннями, уміннями та навичками. Вони мають створювати умови для розкриття змісту навчальних предметів, методики їх подання; бути органічним поєднанням змісту, методів та інформації; відображати істотні ознаки об'єкта чи явища, абстрагувати їх від неістотних властивостей, що є основою для формування нового поняття.

Дібраний комплекс засобів полегшує і поглиблює:

- пізнання дійсності молодшим школярем;
- одержання знань про навколишнє середовище;
- формування емоційного ставлення до предметів, об'єктів, явищ довкілля;
- розвиток діяльності, що утворює знання учнів.

Зазначені дидактичні засоби повинні не тільки посилювати «привабливість» процесу навчання, а й створювати умови для свідомого формування в молодших школярів відповідних знань, умінь і навичок. Вони виконують інформаційну та розвивальну функції, ілюструють зв'язок теоретичних знань з практичною діяльністю, забезпечують свідоме засвоєння навчального матеріалу.

Залежно від мети формування математичних понять дидактичні засоби повинні відповідати таким вимогам:

- реалізовувати навчальну та розвивальну функції навчання;
- сприяти вирішенню навчальних завдань;
- вони мають відповідати специфіці навчального предмета та віковим особливостям учнів.

У процесі формування понять в учнів молодшого шкільного віку дидактичні засоби мають виконувати такі функції:

- 1) забезпечувати багатогранність сприйняття, включаючи моторику та тактильні відчуття;
- 2) забезпечувати різні способи наочно–образного опису, створювати опору для вербального і символічного опису природничих та математичних об'єктів.

У процесі вивчення методики навчання освітньої галузі «Математика» необхідно звертати увагу студентів на класифікацію математичних понять і особливості їх формування.

Критерієм сформованості математичних понять є вміння кожного учня зробити узагальнення, встановити зв'язки. Критерієм визначення якості сформованого поняття є здібність учня наочно уявляти і відтворити його зміст.

Ураховуючи специфіку формування математичних понять у навчальному процесі початкової школи, доцільно ознайомити студентів з трьома рівнями їх оволодіння:

I рівень – фактичний (знання фактів); II рівень – операційний (здійснення дій чи логічних операцій за зразком); III рівень – творчий (визначення зв'язків і відношень між поняттями).

Необхідно звернути увагу майбутніх учителів на різні рівні абстракції в процесі формування математичних понять у молодших школярів. Для абстракції характерна властивість подвоєності. З одного боку, вона виконує свою функцію абстрактності, з іншої –

конкретизує одержані знання. Абстракція певною мірою підлягає чуттєвому пізнанню. «Конкретне» чи «абстрактне» поняття має відносне значення, тобто один і той же навчальний матеріал на одному етапі навчання може бути для учня абстрактним, а на іншому – більш пізньому – набуває конкретного значення, виконуючи роль опори в співвідношенні з новим, більш абстрактним матеріалом. Перехід із кожного такого рівня абстракції до наступного, більш високого, природно пов'язаний з принциповими труднощами учнів і потребує комплексного використання дидактичних засобів.

На початковому етапі формування математичних понять відбувається організація дій учнів з реальними предметами або їх наочними замінниками. Однак це робиться не для того, щоб дитина отримала знання про ці предмети на рівні конкретних уявлень, а для формування повноцінних понять про ці предмети. Усі первинні означення понять потрібно давати не вербально, а остенсивно. Такі означення є незамінними, тому що тільки за допомогою їх можна пов'язати теорію з практикою. Для закріплення знань про первинні поняття важливо не лише давати остенсивні означення, але і запитувати в учнів означення в тому вигляді, в якому вони подавалися вчителем.

Тому майбутній учитель, особливо початкової школи, має знати різні способи означення математичних понять відповідно до вікових особливостей сприйняття учнів початкової школи. Далеко не кожне поняття може бути введене за допомогою чітких наукових означень. Тому від учителя вимагається кожного разу знаходити золоту середину між науковістю і доступністю нового для школярів навчального матеріалу.

Зміст математичних понять, таких як одиниці виміру, числові дані, закони тощо, на наш погляд, незалежно від віку учнів формуються за допомогою невербальних означень.

Під час планування вивчення нового математичного поняття майбутній учитель повинен урахувати такі вимоги:

- забезпечити максимально широкий діапазон знань про предмет (процес), які може сприйняти учень молодшого шкільного віку;
- забезпечити умови для відповідного досвіду з реальністю в молодших школярів;
- проводити урок з безпосереднім використанням дидактичних засобів (матеріальних об'єктів, знакових систем, логічних конструкцій) на кожному його етапі.

Послідовність виконання зазначених вимог відрізняється властивостями понять, які вводяться.

Під час вивчення тих чи інших математичних понять учитель добирає на урок навчальний матеріал, форми і методи роботи, необхідні дидактичні засоби. Успіх діяльності, як переконає досвід, залежить від того, наскільки глибоко проникає вчитель у специфіку навчального матеріалу, наскільки вміло ставить навчальні пізнавальні задачі з огляду на рівень загальної й математичної підготовки учнів, їхні особистісні якості і передбачувані результати використання того або іншого дидактичного засобу.

Від учителя залежить доцільність дібраних дидактичних засобів. Вони мають бути слухними як для вчителя, так і для діяльності учнів на уроці, давати можливість ефективно засвоювати знання і «не пригнічувати», «не гальмувати» навчальний процес. Запускаючи в дію будь-який дидактичний засіб, учитель повинен передбачити, яка із форм взаємодії учнів з тим чи іншим засобом буде найбільш доцільною (робота з книгою, із карткою, індивідуально чи в парах тощо). Можливість організації роботи за дібраними дидактичними засобами має бути чітко спланована.

Отже, зазначений комплекс дидактичних засобів у процесі формування математичних понять повинен:

- бути джерелом інформації;
- раціоналізувати подання навчального матеріалу;
- організовувати сприйняття математичного матеріалу учнями молодшого шкільного віку, задовольняти їхню допитливість, розширяти кругозір;
- підвищувати унаочнення та конкретизувати поняття;

– підсилювати інтерес школярів до навчання шляхом використання нових, оригінальних цікавих конструкцій; робити більш доступним для молодших школярів складний матеріал;

– активізувати пізнавальну діяльність учнів молодшого шкільного віку, сприяти усвідомленому засвоєнню понять, розвивати мислення, просторове уявлення, спостережливість;

– бути засобом повторення, ознайомлення, узагальнення, систематизації, контролю знань;

– створювати умови для ефективної реалізації основних принципів дидактичного процесу і правил навчання (від простого до складного, від конкретного до абстрактного тощо);

– заощаджувати навчальний час за рахунок ущільнення навчальної інформації та прискорення темпу тощо.

Особлива увага приділяється двом важливим моментам використання комплексу дидактичних засобів під час формування математичних понять:

– позитивна динаміка учасників навчального процесу, тобто визначається ступінь активності кожного учня в системі «вчитель – дидактичний засіб – учень»;

– доцільність і раціональність використання запланованих дидактичних засобів з метою вивчення того чи іншого математичного поняття.

Тому вчитель повинен повно і точно володіти знаннями педагогічного потенціалу дидактичних засобів, які використовуються, з урахуванням мети і завдань уроку, навчального матеріалу, віку дітей тощо. Він має знати етапи і принципи формування розумових дій, закони формування розумових, мовних, перцептивних й інших дій, розуміти співвідношення навчання і розвитку, нарешті, знайти гуманний і демократичний стиль спілкування і взаємодії з учнями. Усе це вказує на необхідність поєднання психологічних, предметних і методичних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів.

Успіх вивчення того чи іншого математичного поняття багато в чому залежить від оптимального добору і поєднання засобів, методів і прийомів навчання на уроці, від того, наскільки глибоко проникає вчитель у специфіку навчального матеріалу, наскільки вміло ставить навчальні пізнавальні задачі з огляду на рівень загальної і математичної підготовки учнів, їхні особистісні якості і прогнозує очікувані результати.

У нашому дослідженні ми виділили такі вміння готовності вчителя початкових класів до використання дидактичних засобів у процесі формування математичних понять.

Уміння	Зміст дидактичного аспекту дидактичних засобів у процесі формування математичних понять
Інтелектуальні вміння	Оволодіння мислительними операціями (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація тощо); оволодіння методами і прийомами діагностування і вирішення педагогічних задач; уміння аналізувати питання, що вивчається; уміння розподіляти педагогічні явища на складові елементи (умови, мотиви, засоби, форми прояву) і осмислювати свої дії.
Організаційні вміння	Уміння визначати мету і завдання навчальної діяльності; уміння раціонально планувати свою діяльність; урахувати в навчальному процесі вікові та індивідуальні особливості учнів, здійснювати диференційований підхід до учнів у процесі формування понять; уміння організувати дослідницьку роботу учнів на уроці й у позакласній роботі; уміння залучати дітей до навчальної діяльності, яка здійснюється за допомогою дидактичних засобів; розвивати ініціативність, творчість учнів; формувати в учнів уміння самостійного оволодіння знаннями.
Інформаційні вміння	Уміння добирати і використовувати у своїй роботі наукову, педагогічну, психологічну, методичну літературу; уміння відбирати потрібну інформацію; уміння виділяти в змісті навчального матеріалу, навчальних програмах, підручниках матеріал, який є необхідним для свідомого вивчення понять.

Конструктивні вміння	Уміння враховувати і використовувати дидактичний потенціал учнів під час формування понять; уміння опанувати, добирати і компонувати навчальний матеріал і добирати відповідні дидактичні засоби; добирати оптимальні дидактичні засоби залежно від мети уроку і рівня готовності учнів.
Комунікативні вміння	Уміння налагодити психологічний контакт з учнями; уміння створити умови колективного пошуку; уміння зацікавити дітей, створити атмосферу психологічного комфорту; уміння управляти спілкуванням, організувати співпрацю в процесі навчальної діяльності.

Учитель повинен створити такий навчальний «простір», який буде забезпечувати оптимальні умови для формування математичних понять у молодших школярів, розвиток математичних можливостей учнів, враховувати індивідуально-особистісні особливості дитини (обдарованість, здібності, психологічний стан, захоплення, творчість тощо).

Під розвивальним навчальним «простором» ми розуміємо навколишнє оточення, що здатне забезпечити свідоме засвоєння освітньої галузі «Математика» у вигляді системи понять і взаємозв'язків між ними. Спеціально дібрані дидактичні засоби розвиватимуть активність молодших школярів у процесі здобуття знань, дадуть змогу не тільки збагатити і суттєво поглибити процес пізнання навколишньої дійсності й розвинути ті якості, які необхідні для вивчення математичних дисциплін у середній і старшій школі. Усі ці компоненти є вагомими для розвитку творчої активності учнів молодшого шкільного віку і сприяють їхньому інтелектуальному розвитку.

Взаємодія вчителя й учнів під час формування математичних понять є принципово відкритою, що розкриває резерв готовності молодших школярів до отримання нових знань. Уміння вчителя орієнтуватися на кожного учня, враховувати його індивідуальні особливості, потреби, інтереси, здібності, рівень особистого розвитку дає можливість досягти ефективного процесу формування математичних понять.

Навчальний процес, організація уроку, дидактичні засоби повинні спонукати учня до взаємодії з різними їх елементами, підвищувати функціональну активність молодшого школяра, стимулювати взаємодію вчителя й учнів.

Висновки. Одним із найважливіших завдань учителя початкової школи є формування математичних понять – невід'ємної складової розвитку абстрактного і логічного мислення учнів. Рівень оволодіння учнями математичними поняттями є свідченням їхніх успіхів в оволодінні знаннями і запорукою їхнього подальшого руху в засвоєнні навчального матеріалу. Отже, підготовка майбутнього вчителя має бути спрямована на вдосконалення їхніх методико-математичних знань й умінь щодо проблеми формування в учнів початкових класів математичних понять за допомогою відповідних дидактичних засобів.

Список використаних джерел та літератури

1. Бантова М. А. Методика преподавания математики в начальных классах : [учеб. пособие для школ, отд-ний пед. уч-щ (спец. № 2001)] / М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова. – [3-е изд., испр.]. – М. : Просвещение, 1984. – 335 с.
2. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах : [навч. посібник] / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. – [2-е вид., перероб. і доп.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 368 с.
3. Богданович М. В. Урок математики в початковій школі : [навч. посібник] / М. В. Богданович, Н. О. Будна, Г. П. Лищенко. – Тернопіль : «Навчальна книга – Богдан», 2004. – 280 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–13.
5. Коваль Л. В. Методика навчання математики: теорія і практика : [підручник для студентів за спец. 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»] / Л. В. Коваль, С. О. Скворцова. – Одеса : Видавництво – Автограф, 2008. – 284 с.

6. Митник О. Я. Навчально-творча діяльність молодших школярів на уроках математики : [навч. посіб. для вчителів поч. класів] / О. Я. Митник. – Київ : Видавництво «Початкова школа», 2005. – 96 с.

7. Навчальні програми. 1 клас : методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Х. : Вид-во «Ранок», 2016. – С. 33–44.

8. Навчальні програми. 2 клас : методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Х. : Вид-во «Ранок», 2016. – С. 50–63.

9. Навчальні програми. 3 клас : методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Х. : Вид-во «Ранок», 2016. – С. 54–67.

10. Навчальні програми. 4 клас : методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Х. : Вид-во «Ранок», 2016. – С. 53–65.

Галина Ивановна Непомнящая,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры
теории и методики начального образования
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: galinanepomnajscha@gmail.com

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассмотрена проблема подготовки учителя к использованию дидактических средств в процессе формирования математических понятий у младших школьников. Определено, какие именно дидактические средства эффективно влияют на процесс формирования математических понятий. Исследованы требования к их подбору, обозначены основные функции. В статье указано комплекс дидактических средств, который будет эффективно влиять на формирование понятийного аппарата у младших школьников в процессе изучения математики в начальных классах. Выделено умение готовности учителя начальных классов к использованию указанных дидактических средств в процессе формирования математических понятий.

Ключевые слова: подготовка учителя начальных классов, дидактические средства, формирования математических понятий, младшие школьники.

Halina Nepomnyascha,
candidate of pedagogical sciences,
senior teacher at theory and methodics
of primary education department,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National
Pedagogical University,
e-mail: galinanepomnajscha@gmail.com

TEACHER'S TRAINING TO USE DIDACTIC TOOLS IN THE PROCESS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN MATHEMATICAL CONCEPTS FORMING

The article deals with the problem of teacher's training to use of didactic tools in the process primary schoolchildren mathematical concepts forming. It is determined which didactic tools effectively influence the process of mathematical concepts forming.

The purpose of the article is to reveal the issue of teacher's training to use the complex of didactic tools in the process of mathematical concepts forming.

Research methods. *Theoretical, empirical and methods of processing the research results.*

The main results of the research. *The article deals with the problem of teacher's training to form mathematical concepts when teaching primary schoolchildren. It is determined what kind of didactic tools will make for it. The complex of didactic tools for the effective forming of mathematical concepts when teaching primary schoolchildren is described and characterized.*

Scientific novelty of the research results. *It is determined which didactic means effectively influence the process of mathematical concepts forming. The complex of didactic tools that contribute to the effective forming of primary schoolchildren's conceptual apparatus at the lessons of mathematics is singled out. The requirements for the complex to respond to and its main functions are determined*

Author's conclusions and specific suggestions. *One of the most important tasks of a primary school teacher is to form mathematical concepts, i.e an integral component of the development of pupils' abstract and logical thinking. The level of pupils' mathematical concepts mastering stands for their success in knowledge mastering and becomes the key to their subsequent progress in educational material learning. Consequently, the process of the intending teachers training should be aimed at improving their methodological and mathematical knowledge and skills concerning the problem of primary schoolchildren mathematical concepts forming with the help of appropriate didactic tools.*

Key words: *primary school teacher's training, didactic tools, mathematical concepts forming, primary schoolchildren.*

References

1. Bantova M. A. *Metody`ka prepodavany`ya matematy`ky` v nachal`nykh klassax* : [ucheb. posoby`e dlya shkol, otd-ny`j ped. uch-shh (specz. #2001)] / M. A. Bantova, G. V. Bel`tyukova. – [3-e y`zd., y`spr.]. – M. : Prosveshheny`e, 1984. – 335 s.
2. Bogdanovy`ch M. V. *Metody`ka vy`kladannya matematy`ky` v pochatkovy`x klasax* : [navch. posibny`k] / M. V. Bogdanovy`ch, M. V. Kozak, Ya. A. Korol`. – [2-e vy`d., pererob. i dop.]. – Ternopil` : Navchal`na kny`ga – Bogdan, 2001. – 368 s.
3. Bogdanovy`ch M. V. *Urok matematy`ky` v pochatkovij shkoli* : [navch. posibny`k] / M. V. Bogdanovy`ch, N.O. Budna, G. P. Ly`shenko. – Ternopil` : «Navchal`na kny`ga – Bogdan», 2004. – 280 s.
4. Derzhavny`j standart pochatkovoyi zagal`noyi osvity` // *Pochatkova shkola*. – 2011. – # 7. – S.1 – 13.
5. Koval` L. V. *Metody`ka navchannya matematy`ky` : teoriya i prakty`ka* : [pidruchny`k dlya studentiv za specz. 6.010100 «Pochatkove navchannya», osvitr`o–kvalifikacijnogo rivnya «bakalavr»] / L. V. Koval`, S. O. Skvorczova. – Odesa : Vy`davny`cztvo – Avtograf, 2008. – 284s.
6. My`tny`k O. Ya. *Navchal`no – tvorcha diyal`nist` molodshy`x shkolyariv na urokax matematy`ky`* : [navch. posib. dlya vchy`teliv poch. klasiv] / O. Ya. My`tny`k. – Ky`yiv : Vy`davny`cztvo «Pochatkova shkola», 2005. – 96 s.
7. *Navchal`ni programy`. 1 klas : metody`chni rekomendaciyi shhodo organizaciyi navchal`nogo procesu v 2016/2017 navchal`nomu roci z komentarem providny`x faxivciv*. – X. : Vy`d-vo «Ranok», 2016. – 160s. – S. 33- 44.
8. *Navchal`ni programy`. 2 klas : metody`chni rekomendaciyi shhodo organizaciyi navchal`nogo procesu v 2016/2017 navchal`nomu roci z komentarem providny`x faxivciv*. – X. : Vy`d-vo «Ranok», 2016. – 192s. – S. 50- 63.
9. *Navchal`ni programy`. 3 klas : metody`chni rekomendaciyi shhodo organizaciyi navchal`nogo procesu v 2016/2017 navchal`nomu roci z komentarem providny`x faxivciv*. – X. : Vy`d-vo «Ranok», 2016. – 208s. – S. 54- 67.
10. *Navchal`ni programy`. 4 klas : metody`chni rekomendaciyi shhodo organizaciyi navchal`nogo procesu v 2016/2017 navchal`nomu roci z komentarem providny`x faxivciv*. – X. : Vy`d-vo «Ranok», 2016. – 192s. – S. 53- 65.

Отримано редакцією 22.05.2017 р.

УДК 378.013.42-051:373.3.011.3-052-056.45](045)

Ольга Дмитрівна Ветрова,

асистент кафедри соціальної
педагогіки і соціальної роботи

Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: vts25@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто та проаналізовано теоретичні та емпіричні результати підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. На основі отриманих даних визначено особливості цього процесу, а також сформульовано мету проективного розроблення моделі як її системоутворювального чинника: підготовка майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Ключові слова: підготовка до професійної діяльності, навчальний процес, соціальний педагог, взаємодія сім'ї та школи, обдаровані діти.

Постановка проблеми Організація соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку – одне з актуальних питань і завдань соціальної педагогіки. Важливою умовою ефективної соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку є взаємодія школи і сім'ї. Сім'я у співробітництві зі школою створює необхідний комплекс умов соціального простору, який сприяє ефективному вирішенню соціально-педагогічних проблем обдарованих молодших школярів. Тому досить актуальним є питання підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які здатні допомогти обдарованій особистості в її становленні, розвитку та самореалізації. Отже, важливою є проблема формування готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку з метою допомоги у вирішенні їхніх проблем, швидкого реагування на потреби клієнтів та підвищення своєї кваліфікації в умовах стрімких змін у суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. В основу розроблення концепції професійної освіти педагогічних працівників у вищій школі покладено дослідження В. Андрущенка, Є. Клімова, І. Зязюна, І. Козубовської, О. Лебедева, М. Лукашевича, С. Сисоєвої. Особливості підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери знайшли відображення в дослідженнях І. Євтуха, Ю. Галагузової, І. Зверевої, А. Капської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, І. Миговича, С. Харченка та інших. Розширенню знань щодо професіоналізації підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ присвячені роботи В. Бочарової, А. Мудрика, В. Сластьоніна, Б. Шапіро.

Утім проблема формування готовності майбутніх соціальних педагогів до процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку в навчальних закладах є недостатньо дослідженою, що і спонукало нас до більш детального розгляду цього питання, а саме визначення змістових компонентів готовності майбутніх фахівців.

Формулювання мети статті. Проаналізувати теоретичні та емпіричні результати підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку та визначити особливості цього процесу у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Здійснюючи взаємодію сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, соціальний педагог виконує низку різноманітних функцій: аналітико-діагностичну; прогностичну; організаційно-комунікативну; корекційну; координаційно-організаційну; охоронно-захисну; психотерапевтичну; соціально-профілактичну; реабілітаційну.

Здійснення цих функцій вимагає від майбутнього соціального педагога комплексної теоретичної підготовки, володіння практичними вміннями і навичками, які дають йому змогу розумітися на взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку та мати певний банк методів, форм і засобів, які забезпечать її ефективність.

Виходячи з того, що основним показником якості підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку є їхня готовність до здійснення співпраці із сім'ями обдарованих молодших школярів, однією з основних цілей експериментальної роботи стало визначення реального стану готовності студентів до означеного виду соціально-педагогічної діяльності.

Стан професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах пов'язаний з двома аспектами:

- дидактичним, який пов'язаний з оволодінням знаннями, уміннями, навичками в умовах навчання у вищій школі;
- соціально-професійним, який полягає у формуванні готовності до здійснення професійної діяльності.

Зміст професійної підготовки визначено Державним галузевим стандартом підготовки фахівця із соціальної педагогіки освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» за спеціальністю 6.010106 «Соціальний педагог», напрямом підготовки 0101 «Педагогічна освіта» з нормативним терміном навчання – чотири роки. Державний галузевий стандарт вищої освіти [3] містить освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ) випускника вищого навчального закладу, яка є нормативним документом, що узагальнює зміст освіти, тобто цілі професійної підготовки, місце бакалавра із соціальної педагогіки в структурі господарства держави й вимоги до його компетентності та соціально важливих якостей, а також державні вимоги до особистісних і професійних умінь особи, яка здобула базову вищу освіту фахового спрямування «соціальний педагог». Знання, уміння та навички, передбачені освітньо-кваліфікаційною характеристикою соціального педагога, задекларовані в Державному галузевому стандарті як виробничі функції соціального педагога: гностична, комунікативна, організаційна, діагностична, прогностична, посередницька, охоронно-захисна, попереджувально-профілактична, соціально-терапевтична, корекційно-реабілітаційна. Отже, зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів передбачає формування та вдосконалення знань, умінь, навичок у межах виробничих функцій соціального педагога. Розглянемо докладніше ці функції та вміння в контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Беручи до уваги гностичну функцію, майбутні соціальні педагоги повинні вміти: організовувати процес взаємодії сім'ї та школи і надавати допомогу батькам, вчителям, обдарованим молодшим школярам, використовувати образи-символи, метафори для стимулювання психічного стану особистості; будувати продуктивні взаємини між соціальним педагогом, інститутами соціального виховання і батьками, які виховують обдарованих молодших школярів; визначати комплекс необхідних професійних знань для розв'язання конкретної проблемної ситуації, яка виникає в процесі взаємодії; визначати основні бар'єри у взаєморозумінні між обдарованими дітьми, батьками, вчителями; ефективно розв'язувати конфліктні ситуації з метою закріплення навичок безконфліктного спілкування між учасниками взаємодії; залучати сім'ї обдарованих молодших школярів до соціально-педагогічної діяльності з метою закріплення позитивного досвіду; визначати й усвідомлювати психологічні механізми та умови побудови процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з

обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; розв'язувати завдання за допомогою узвичаєних стереотипів гендерної поведінки з метою покращення міжособистісних стосунків.

– У межах комунікативної функції майбутні соціальні педагоги повинні вміти: визначати оптимальні позиції в спілкуванні, урахувавши специфіку ситуації та індивідуально-психологічні характеристики учасників процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; визначати основні бар'єри в спілкуванні між обдарованими дітьми молодшого шкільного віку та соціальним педагогом, батьками, вчителями, формуючи толерантне ставлення до фахівців соціальної галузі; будувати стосунки із соціальним оточенням, використовуючи знання про основні стилі спілкування.

– Відповідно до організаційної функції майбутні соціальні педагоги повинні вміти: організовувати дозвілля обдарованих дітей молодшого шкільного віку в межах конкретного сімейного середовища; готувати та проводити переговори за допомогою рольової гри; вміти визначати провідні компоненти навколишнього середовища, що впливають на процес соціалізації обдарованих молодших школярів; визначати особливості професійної діяльності з представниками конкретної сім'ї обдарованих молодших школярів; організовувати спільне дозвілля батьків та дітей.

– Реалізація діагностичної функції передбачає вивчення особливостей соціального мікросередовища, ступеня і спрямованості впливу середовища на особистість обдарованої дитини молодшого шкільного віку, соціального статусу дитини в різних сферах діяльності і спілкування, визначення та аналіз соціальних факторів, їх спрямованості й впливу на особистість обдарованого молодшого школяра; знаходження переваг обдарованої дитини, її «проблемного поля», індивідуально-психологічних, особистісних особливостей; вивчення і реальне оцінювання особливостей діяльності й навчання обдарованої дитини молодшого шкільного віку; встановлення причини відхилення в поведінці обдарованих дітей молодшого шкільного віку; причини соціального неблагополуччя сім'ї; сприяє виявленню обдарованих дітей; виявлення обдарованих дітей молодшого шкільного віку, які мають емоційні порушення.

– У межах прогностичної функції майбутні соціальні педагоги повинні вміти: програмувати і прогнозувати на основі аналізу соціальної й педагогічної ситуації процес виховання і розвитку обдарованої особистості молодшого школяра, надавати допомогу в саморозвитку і самовихованні, визначати перспективи розвитку обдарованої дитини в процесі соціалізації; планувати взаємодію сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку на основі глибокого аналізу результату попередньої діяльності.

– Згідно з посередницькою функцією майбутні соціальні педагоги повинні вміти забезпечити: організацію соціально значущої спільної діяльності обдарованих дітей і батьків у відкритому мікросередовищі, вплив на організацію змістовного дозвілля обдарованих дітей та їхніх сімей; залучення обдарованих молодших школярів та їхніх батьків до різноманітних видів виховної діяльності з урахуванням психолого-педагогічних вимог; організація колективної творчої діяльності обдарованих дітей разом з батьками і вчителями; координацію діяльності всіх суб'єктів взаємодії в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; взаємодію з органами соціального захисту і соціальної допомоги.

– Охоронно-захисна функція передбачає використання комплексу правових норм, спрямованих на захист прав та інтересів обдарованих дітей та їхніх сімей; сприяння застосуванню засобів державного примусу і реалізації юридичної відповідальності по відношенню до осіб, що припускають прями чи опосередковані протиправні впливи на дітей; взаємодія з органами соціального захисту і допомоги.

– У межах попереджувально-профілактичної функції майбутні соціальні педагоги повинні: організувати систему профілактичних заходів з попередження агресивної, немотивованої поведінки в обдарованих дітей та інших девіацій; забезпечити вплив на формування морально-правової стійкості; організувати систему заходів соціально-

педагогічного оздоровлення сім'ї, своєчасне надання соціально-педагогічної та іншої допомоги сім'ям і дітям груп соціального ризику.

– Реалізація соціально-терапевтичної функції соціальним педагогом передбачає турботу про душевну рівновагу обдарованої дитини, про її почуття, переживання; встановлення довірливих взаємин з обдарованою дитиною та її батьками; здійснення вербального і невербального впливу на емоції і самосвідомість обдарованої дитини та її батьків; надання допомоги у вирішенні міжособистісних конфліктів між батьками і дітьми, позбавлення депресивного стану; сприяння змінам у ставленні батьків до обдарованої дитини; організація учасникам процесу взаємодії «ситуації успіху».

– Відповідно до корекційно-реабілітаційної функції майбутні соціальні педагоги повинні вміти здійснювати корекцію всіх виховних впливів на обдаровану дитину як з боку сім'ї, так і соціального середовища, в тому числі й неформального; підсилювати або фокусувати позитивні впливи і нейтралізувати або переключати негативні впливи; здійснювати корекцію самооцінки обдарованих молодших школярів, за необхідності – корекцію статусу дитини в колективі, групі однолітків, допомагати у вирішенні проблем спілкування; організувати систему заходів з соціально-педагогічної реабілітації і підтримки осіб, які з різних причин (хвороба, інвалідність, агресія, переживання стресу тощо) відчують соціально-економічні, педагогічні, психологічні труднощі в системі взаємодії сім'ї і школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Аналіз сучасних досліджень щодо взаємодії сім'ї та школи та особливостей роботи соціального педагога з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку дають можливість визначити особливості взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Вони зумовлені тим, що:

– майбутній соціальний педагог працюватиме в середовищі «школа – сім'я», тому його теоретична підготовка повинна органічно поєднувати загальні знання про школу як соціально-педагогічну систему, сім'ю як первинний інститут соціалізації, та знання соціально-психологічних особливостей обдарованих дітей молодшого шкільного віку;

– взаємодія сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку передбачає взаємодію з особами різних вікових категорій (обдаровані діти молодшого шкільного віку, батьки, вчителі), що вимагає від майбутнього соціального педагога здатності забезпечити цю взаємодію, уміння впливати на спілкування і стосунки між усіма учасниками інтерактивного процесу;

– взаємодія сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку передбачає орієнтацію на вирішення соціально-педагогічних проблем та запитів, що стосуються різних аспектів життя обдарованих молодших школярів та їхніх сімей, а отже, майбутній соціальний педагог повинен мати банк відповідних технологій, методів та використовувати їх відповідно до конкретних обставин, що передбачає розвиток його творчих здібностей;

– формування стилю професійної діяльності майбутнього соціального педагога базується на вмінні взаємодіяти з батьками обдарованих молодших школярів, вчителями, фахівцями позашкільних закладів, різних соціальних і державних служб та на усвідомленні власної професійної ідентичності;

– прогнозування ситуації в процесі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку та вміння зорієнтувати сім'ю на активізацію власних ресурсів у процесі взаємодії, яка базується на сформованості особистого досвіду майбутнього соціального педагога.

Наведені нами особливості взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку передбачають наявність у майбутніх соціальних педагогів відповідних знань, умінь, навичок, які вони отримують у вищому навчальному закладі.

Необхідною умовою змісту професійної підготовки майбутнього соціального педагога є системний аналіз освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців [2, с. 33]. На

думку науковців, дотримання освітньо-професійної програми є важливим чинником організації навчального процесу підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

Програма підготовки бакалаврів із соціальної педагогіки реалізується за чотири роки (денна форма навчання) та містить відповідно до Державного галузевого стандарту такі цикли: гуманітарний, соціально-економічний та природничо-науковий, що забезпечує певний освітній рівень; професійний, що разом із попередніми циклами забезпечує певний освітньо-кваліфікаційний рівень [2, с. 36].

Здійснений аналіз навчальних програм підготовки бакалаврів надав можливість визначити кількісні характеристики, які свідчать, що цикл професійно-практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів має перевагу над гуманітарним та природничо-науковим циклами.

Аналіз програм фахових практик підготовки майбутніх соціальних педагогів засвідчив, що вони не містять завдань, спрямованих на здійснення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Досліджуючи обізнаність майбутніх соціальних педагогів щодо взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, ми розробили анкету, яка містить запитання щодо усвідомлення майбутніми соціальними педагогами змісту і проблем взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Особливістю анкети є певна кількість відкритих запитань, які введено з метою активізації особистісного досвіду студентів та їхнього творчого мислення. Результати анкетування засвідчили, що всі студенти знають про взаємодію сім'ї та школи як процес взаємообумовленого впливу різних об'єктів один на одного, що дозволяє досягти спільної мети і здійснити діяльність (100 %), але про існування нормативно-правових документів, які регламентують соціально-педагогічну взаємодію з сім'ями обдарованих молодших школярів, знають лише 23 % опитуваних. На запитання «Чи доводиться вам взаємодіяти із сім'ями обдарованих молодших школярів та за яких обставин?» відповідь «так» дав 61 % респондентів, при цьому 23 % мешкають по сусідству із сім'ями, які виховують дитину молодшого шкільного віку, яка має творчі здібності, 16 % мають знайомих, які виховують дитину молодшого віку з творчими здібностями та нахилами, 22 % до взаємодії віднесли спілкування з обдарованими молодшими школярами та їхніми батьками під час практики в загальноосвітньому навчальному закладі на робочому місці соціального педагога. Щодо проблем, які можуть виникати в процесі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, то їх визначити не зміг 21 % опитуваних, 43 % до проблем віднесли обмеження матеріально-фінансовою формою участі у взаємодії, 36 % – формальний характер участі батьків у процесі взаємодії.

Відповіді на запитання «Чи потрібна організація взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку?» поділили аудиторію респондентів практично навпіл: 52 % вважають, що взаємодія школи в роботі з обдарованими молодшими школярами потрібна, 48 % – що цей процес може бути обмежений лише окремими формами співпраці, мотивуючи це розбіжністю у вихованні обдарованих молодших школярів з боку школи та сім'ї. Запитання про те, хто повинен бути ініціатором взаємодії між сім'єю та школою в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, без чіткої відповіді залишили 26 %, натомість 18 % вважають, що ініціативу повинен проявити соціальний педагог, 4 % відповіли, що активність повинні проявляти батьки, які мають потребу в допомозі у вихованні обдарованих молодших школярів, 52 % респондентів узагальнили відповідь – сім'я в цілому.

Щодо форм взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку відповіді були такі: групові – 11 %, індивідуальні – 17 %, тренінги – 5 %, лише 2 % назвали соціально-педагогічний супровід обдарованих молодших школярів, 25 % респондентів не визначилися з відповіддю. Такі відповіді свідчать про слабку обізнаність майбутніх соціальних педагогів щодо можливих форм взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Запитання «Як, на ваш погляд, потрібно

ставитися до сімей обдарованих дітей молодшого шкільного віку: як до суб'єкта чи як до об'єкта соціально-педагогічної взаємодії?» для 3 % студентів залишилося невизначеним, 6 % відповіли, що це об'єкт взаємодії, 91 % вважають її суб'єктом.

На запитання «Чи хотіли б ви набути вмінь організовувати взаємодію сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку?» ми отримали ствердну відповідь від 81 % респондентів. При цьому 59 % відповідей свідчить про невідповідність підготовки у вищому навчальному закладі даному напрямку роботи, 2 % відповіли, що їм достатньо знань, які вони отримують у виші для роботи в заданому напрямі, однак 39 % відповіли «не можу сказати». Очевидно, що студенти не орієнтуються, які саме знання необхідні для організації процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Дуже велику кількість варіантів відповідей ми отримали на запитання «Які труднощі ви відчули, працюючи з обдарованими молодшими школярами та їхніми сім'ями під час проходження практики на робочому місці соціального педагога?». Певною мірою на таку варіативність вплинуло проходження практики в загальноосвітніх закладах, тому студенти визначали такі риси в обдарованих дітей молодшого шкільного віку: замкненість – 13 %, некерованість дитини – 4 %, агресивність – 4 %, тривожність – 15 %, конфліктність – 10 %, відповідальність – 24 %, працелюбність – 7 %, бажання спілкуватися – 20 %.

На запитання щодо мотивації у взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку нами також отримано різноманітні відповіді, найцікавіші з них такі: «зادля професійного розвитку» – 12 %, «цікава робота» – 13 %, «набуття професійного досвіду» – 17 %, «допомога сім'ям у вихованні обдарованих молодших школярів» – 21 %. Тобто відповіді свідчать, що мотивація майбутніх соціальних педагогів більшою мірою спрямована на саморозвиток та допомогу людям.

На запитання анкети стосовно того, хто повинен вирішувати проблеми, які виникають в процесі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, отримано такі відповіді: вчителі – 9 %, батьки – 10 %, адміністрація школи – 80 %, позашкільні заклади – 1 %. З-поміж спеціальних форм роботи, які сприятимуть оптимізації взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, майбутні соціальні педагоги зазначили тренінги (10 %), електронні листи до батьків (5 %), проведення тематичних батьківських зборів (13 %), що свідчить про низьку обізнаність про можливі форми та методи взаємодії сім'ї. Однак щодо успішної взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку майбутні соціальні педагоги визначилися впевнено: близько 90 % респондентів вважає активність та ініціативність батьків запорукою успіху у взаємодії.

Анкета містила групу запитань для визначення знань, необхідних майбутньому соціальному педагогові для успішної взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, та шляхів здобування цих знань. Серед різноманіття відповідей визначимо такі: «Отримання знань щодо психологічного консультування сім'ї» (68 %), «Отримання знань про соціальний захист і соціально-педагогічний супровід обдарованих дітей та сімей» (26 %), «Отримання знань щодо організації тренінгової роботи з обдарованими дітьми та сім'ями» (19 %). Тобто відповіді свідчать про бажання майбутніх соціальних педагогів мати різноманітні навички та вміння для роботи не тільки з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, але й з їхніми сім'ями. При цьому набувають необхідних для роботи знань студенти, згідно з відповідями на лекціях – 21 %, на семінарських та практичних заняттях – 23 %, шляхом самоосвіти – 2,5 %.

Отже, така статистика свідчить про необхідність активізувати самостійність та творчість у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів стосовно взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. При цьому студенти вважають, що найбільше сприяє їхній успішній підготовці організація практичних занять, позааудиторна робота, вивчення спецкурсів, на останньому місці – організація науково-дослідної роботи.

Таким чином, проведені нами дослідження свідчать про відсутність спрямованості підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Аналіз опитування студентів показав низьку обізнаність майбутніх соціальних педагогів із питань організації взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Отже, у змісті підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах вищої школи до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку можна виділити низку проблем організаційно-методичного характеру, що підтверджено результатами опитування.

При цьому аналіз наукових джерел щодо взаємодії сім'ї та школи, а також соціально-педагогічних проблем обдарованих молодших школярів свідчать про необхідність здійснення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Лише в тісній взаємодії і співпраці можливе забезпечення успіху в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, вирішення їхніх проблем та задоволення потреб.

З метою оптимізації процесу навчання вчені В. Бех [1], І. Зверева [6], А. Капська [7], Л. Міщик [8], А. Мудрик [9], В. Сластьонін [10] та інші пропонують низку завдань професійної підготовки соціального педагога:

1) сприяння оволодінню глибокими знаннями теорії і методики соціально-педагогічної діяльності, усвідомленню студентами соціальної значущості їхньої майбутньої діяльності;

2) формування особистісної позитивної установки щодо обраної спеціальності;

3) розвиток уміння випускників конструктивно проектувати свої відносини зі спеціалістами різних напрямів і сфер діяльності, які здійснюють соціально-педагогічну роботу з різними категоріями населення;

4) виховання гуманістичної спрямованості студентів, що забезпечується єдністю соціально-морального, загальнокультурного та професійного розвитку особистості в умовах гуманітаризації і демократизації педагогічної освіти.

Виходячи з цього, ми вважаємо за необхідне враховувати ці положення у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Узагальнюючи, зазначимо, що ефективне здійснення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку вимагає від майбутнього соціального педагога наявності:

– теоретичних знань щодо процесу взаємодії сім'ї та школи як взаємообумовленого процесу впливу сім'ї і школи один на одного в системі спільної особистісно орієнтованої соціально-педагогічної діяльності навчального закладу;

– практичних умінь налагодження співпраці між школою, сім'єю, обдарованими молодшими школярами та іншими фахівцями, які будуть задіяні в процесі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку;

– навичок подолання проблем і конфліктних ситуацій, які виникають у процесі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку;

– творчих здібностей, оскільки неможливо в процесі навчання озброїти майбутніх фахівців «рецептами на всі випадки життя»;

– особистісного досвіду, який дає можливість передбачити наслідки ситуації та формується завдяки рефлексивності студента.

Отже, для подальшого проведення дослідження постає необхідність визначення наявності перерахованих знань, умінь, навичок та якостей у майбутніх соціальних педагогів.

Ми вважаємо, що в нашому дослідженні правомірним є використання критеріїв, які характеризуватимуть складові підготовки майбутнього соціального педагога до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку: теоретичні знання щодо процесу взаємодії сім'ї та школи, практичні вміння та навички роботи з обдарованими дітьми

молодшого шкільного віку та їхніми батьками, творчий підхід до вирішення проблем взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку та формування особистісного досвіду для здійснення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку (когнітивний, творчий, операційно-дієвий, рефлексивність).

Оцінювання рівнів сформованості структурних компонентів відбувалася за чотирибальною шкалою відповідно до кваліфікаційної характеристики соціального педагога [4; 5; 8]: оптимальний, достатній, критичний, неприпустимий.

Для збору експериментального матеріалу було використано комплекс діагностичних методик, які дали можливість визначити рівень готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Досліджуючи рівень готовності студентів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку за творчим критерієм, ми з'ясували:

- гуманістичну спрямованість;
- рівень ерудованості;
- здатність до генерування ідей;
- соціальну зрілість та відповідальність;
- продукування різноманітних думок;
- комунікативні здібності;
- уміння відповідати на зовнішні подразники нестандартно;
- здатність удосконалювати дії чи проект;
- рівень організаторських здібностей;
- уміння здійснювати аналітико-синтетичні операції.

Досліджуючи рівень готовності студентів за когнітивним критерієм, ми з'ясували сформованість:

- знань основ соціальної педагогіки;
- володіння системою знань про сім'ю як об'єкт взаємодії;
- знань з педагогічної та соціальної психології;
- знань психології сімейних відносин;
- знань про зміст, функції, завдання взаємодії сім'ї та школи;
- знань основ управління та менеджменту соціально-педагогічної роботи;
- знань цілей, задач, форм, методів роботи соціального в процесі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку;
- знань методик взаємодії з членами сімей обдарованих молодших школярів, інноваційних методик та технології консультування;
- знання технології надання соціально-педагогічної допомоги та супроводу обдарованих молодших школярів та їхніх сімей;
- знань нормативно-правової бази України щодо підтримки і захисту обдарованих дітей та сімей.

У результаті дослідження рівня готовності студентів за операційно-дієвим критерієм нами з'ясовано:

- володіння технологіями діагностичної функції (визначення особливостей сімей та рівня їхньої участі у взаємодії зі школою);
- використання діагностичних даних для моделювання процесу взаємодії;
- володіння методами просвітницької діяльності та організації змістовного спілкування;
- вміння конструктивно вирішувати конфлікти;
- володіння методами соціально-педагогічної підтримки обдарованих молодших школярів та членів їхніх сімей;
- володіння корекційними методами;
- володіння психотерапевтичними методами;

- володіння техніками менеджменту соціально-педагогічної роботи;
- уміння здійснювати дослідницьку діяльність.

Для нашого дослідження важливим також є визначення рівня рефлексивності студентів, адже, як було зазначено вище, ця якість безпосередньо впливає на формування особистісного досвіду майбутніх соціальних педагогів. Для визначення цієї якості нами обрано авторську методику доктора психологічних наук А. Карпова, професора Ярославського державного університету імені П. Г. Демідова. Ця методика ґрунтується на теоретичному конструкті, який конкретизує наведене нами трактування рефлексивності, а також низку інших суттєвих особливостей цієї якості особистості.

Необхідним для нашого дослідження було визначення вихідного рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Узагальнені експериментальні результати наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Стан готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку

Критерії готовності	Рівні готовності	Середні показники за групами			
		Е-ср.	Студентів	К-ср.	Студентів в
Творчий критерій	Оптимальний	17,3%	23	15,2%	20
	Достатній	6,8%	9	9,1%	12
	Критичний	74,4%	99	74,2%	98
	Неприпустимий	1,5%	2	1,5%	2
Всього		100%	133	100%	132
Когнітивний критерій	Оптимальний	10,5%	14	8,3%	11
	Достатній	35,3%	47	43,2%	57
	Критичний	51,9%	69	46,2%	61
	Неприпустимий	2,3%	3	2,3%	3
Всього		100%	133	100%	132
Операційно-дієвий критерій	Оптимальний	12,8%	17	15,2%	20
	Достатній	18,8%	25	18,2%	24
	Критичний	67,7%	90	65,9%	87
	Неприпустимий	0,7%	1	0,7%	1
Всього		100%	133	100%	132
Рефлексивний критерій	Оптимальний	48,9%	65	46,2%	61
	Достатній	48,1%	64	50,8%	67
	Критичний	3,0	4	3,0	4
	Неприпустимий	0	0	0	0
Всього		100%	133	100%	132

Згідно з отриманими емпіричними даними виявлено, що основна маса студентів експериментальних та контрольних груп за когнітивним, творчим та операційно-дієвим компонентами мають високі кількісні показники критичного рівня, тобто необхідні для взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку якості, знання, вміння виражені слабко, що може створювати проблеми під час процесу взаємодії. При цьому майбутні соціальні педагоги мають доволі високі показники рефлексивності. Це свідчить про наявність об'єктивних передумов для успішного засвоєння майбутніми соціальними педагогами програми підготовки до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Висновки Ураховуючи результати теоретичного та емпіричного досліджень, нами визначено особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, які полягають у здійсненні цілеспрямованого впливу на:

– формування теоретичних знань майбутніх соціальних педагогів щодо взаємодії сім'ї та школи як інтерактивного процесу, який передбачає взаємообумовлений вплив об'єктів один на одного; нормативно-правових актів України щодо підтримки та захисту обдарованих дітей та сімей; особливостей взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; наукових підходів до організації процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку;

– розвиток умінь працювати в мультидисциплінарній команді, налагодження співпраці всіх членів процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку;

– формування навичок здійснення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку;

– розвиток творчих якостей для ефективного вирішення нестандартних ситуацій у процесі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку;

– розвиток рефлексивності як основи формування особистісного досвіду.

Визначені нами особливості підготовки вимагають створення певної схеми або плану дій, спрямованих на ефективну підготовку майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Отже, здійснення цілеспрямованого впливу на формування в майбутніх соціальних педагогів необхідних знань, умінь, навичок та якостей для взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку вимагає розроблення моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел та літератури

1. Андрущенко В. П. Соціальна робота : навч. посіб. / В. П. Андрущенко, В. П. Бех, М. П. Лукашевич, І. І. Мигович, І. М. Пінчук ; Інститут вищої освіти АПН України ; Державний центр соціальних служб для молоді. – К. : УДЦССМ, 2002. – 440 с.

2. Вайнола Р. Х. Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін : навч. посіб. / Р. Х. Вайнола, С. О. Сисоєва. – К. : Київський університет ім. Бориса Грінченка, 2010. – 152 с.

3. Галузевий стандарт вищої освіти: Проект: Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра (назва освітньо-кваліфікац. рівня), за спец. 6.010100, напряму підготовки 0101: [Освітньо-проф. програма підготов. бакалавра] / [Розроб. Т. С. Яценко та ін.]. – К. : [Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького, 2004. – 325 с.

4. Деякі аспекти оцінки ефективності надання соціальних послуг різним клієнтам центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді / О. В. Вакуленко, Н. М. Комарова, І. В. Пеша. – К. : Держсоцслужба, 2005. – 124 с.

5. Диагностика профессиональных способностей, система профессионального отбора социальных педагогов и социальных работников : сб. науч. трудов / отв. ред. В. Н. Келасьев. – М., 1994. – 127 с.

6. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика : монографія / І. Д. Зверева. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.

7. Капська А. Й. Актуальність багаторівневої системи професійної підготовки спеціалістів соціально-педагогічної сфери / А. Й. Капська // Сучасний стан і перспективи розвитку соціально-гуманітарних наук та освіти : зб. наук. праць, присвячений 10-річчю соціально-гуманітарного фак-ту / відп. ред. Б. І. Андрусин. – К., 2002. – С. 149–157.

8. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Людмила Іванівна Міщик. – Запоріжжя, 1997. – 358 с.

9. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2002. – 194 с.

10. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / [В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов]. – [4-е изд.]. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

Ольга Дмитриевна Ветрова,
ассистент кафедры социальной
педагогике и социальной работы
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: vts25@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье рассмотрены и проанализированы теоретические и эмпирические результаты подготовки будущих социальных педагогов к взаимодействию семьи и школы в работе с одаренными детьми младшего школьного возраста. На основе полученных данных определены особенности данного процесса, а также сформулированы цель проективной разработки модели как ее системообразующего фактора: подготовка будущих социальных педагогов к взаимодействию семьи и школы в работе с одаренными детьми младшего школьного возраста.

Ключевые слова: подготовка к профессиональной деятельности, учебный процесс, социальный педагог, взаимодействие семьи и школы, одаренные дети.

Olha Vietrova,
assistant of social education and social work
chair of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: vts25@mail.ru

PECULIARITIES OF INTENDING SOCIAL WORKERS' TRAINING FOR FAMILY AND SCHOOL INTERACTION IN THE WORK WITH GIFTED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article discusses and analyzes the theoretical and empirical results of intending social workers training to interact with families and schools working with gifted children of primary school age. Basing the data the peculiarities of this process are defined. The goal of the projective model development as its systematized factor: training of intending social workers before interaction with families and schools working with gifted children of primary school age is formulated.

Introduction. *Organization of social and educational work with gifted children of primary school age is one of the current issues and problems of social pedagogy. An important condition for effective social and educational work with gifted children of primary school age is the interaction between school and family. Family in collaboration with the school creates conditions which are necessary for the complex social space that promotes the effective solution of social and educational problems of gifted younger students. So, the preparation of highly qualified specialists who can help gifted individual in its formation, development and self-realization is a topical issue. So, forming of intending social workers to interact with families and schools to work with gifted children of primary school age to help in solving their problems, rapid response to customer needs and improving their skills with the rapid changes in society is an important issue.*

Analyzing and solving the problem of interaction between family and school, the basics of creating a holistic educational space are cleared up in researches of I. Bech, E. Goloborodko,

A. Zakharenko, Katsynska L., A. Kirichuk O. Kuzmenko, P.A. Kononenko, Sukhomlinsky P. Shcherban. The peculiarities of experts' training in social and educational spheres are reflected in researches of Evtukh I. Yu Halahuzovoyi, I. Zverev, A. Cape G. Laktionova, L. Mischyk, I. Myhovycha, S. Kharchenko and others. The works of V. Bocharov, Mudryka A., B. Slastonina, B. Shapiro are devoted to professionalization knowledge increasing of intending social high school teachers training.

But the problem of intending social workers forming in the process of interaction between families and schools to work with gifted children of primary school age in education establishments is not investigated enough. It became a basis of detailed consideration of the issue, namely determining semantic components of future professionals.

Purpose. *To analyze the theoretical and empirical results of intending social workers training for interaction with families and schools in the work with gifted children of primary school age and define the peculiarities of the process in higher education.*

Methods. *Methods of observation, questioning, theoretical analysis, quantitative and qualitative analysis.*

Results. *According to the empirical data, the majority of students experimental and control groups for cognitive, creative and operationally-efficient components have high quantitative indices of critical level. They have proper knowledge level that is required for family and school interaction in the work with gifted children of primary school age, but their skills are mean, which may cause problems during the interaction. The intending social workers have relatively high rates of reflectivity. This indicates that there are objective prerequisites for the successful undergoing of training programs by intending social workers to interact with families and schools in the work with gifted children of primary school age.*

Originality. *Given the results of theoretical and empirical research, the features of intending social workers training to interact with families and schools in the work with gifted children of primary school age are identified. These features are to influence over:*

– theoretical knowledge forming of intending social workers for family and school interaction as an interactive process that involves mutually influence of one object over another; regulatory acts of Ukraine concerning the promotion and protection of gifted children and families; interaction peculiarities of family and school in the work with gifted children of primary school age; scientific approaches to the process of interaction between families and schools in the work with gifted children of primary school age:

– developing skills to work in multidisciplinary teams, cooperation of all members of family and school interaction in the work with gifted children of primary school age;

– exercising of families and schools interaction skills in the work with gifted children of primary school age;

– development of creative skills to effectively act in unusual situations of family and school interaction in the work with gifted children of primary school age;

– reflectivity development as the basis for the formation of personal experience.

Conclusion. *Designated peculiarities of the research demand the establishment of a scheme or plan of action for effective training of intending social workers for families and schools interaction in the work with gifted children of primary school age. Thus, the implementation of influence over forming the necessary knowledge, skills and qualities of the intending social teachers to interact with families and schools in the work with gifted children of primary school age, requires the development model of intending social workers training for family and school interaction in the work with gifted children of primary school age.*

Key words: *preparation for professional activity, educational process, social teacher, interaction of family and school, gifted children.*

References

1. Andrushhenko V. P. Social`na robota : [navch. posib.] / V. P. Andrushhenko, V. P. Bex, M. P. Lukashevych, I. I. Mygovych, I. M. Pinchuk ; Instytut vyshhoyi osvity APN Ukrainy ;

- Derzhavny`j centr social`ny`x sluzhb dlya molodi. – K. : UDCzSSM, 2002. – 370, 440 s.
2. Vajnola R. X. Metody`ka vy`kladannya social`no-pedagogichny`x dy`scy`plin : navch. posib. / R. X. Vajnola, S. O. Sy`soyeva. – K. : Ky`yivs`ky`j universy`tet im. Bory`sa Grinchenka, 2010. – 152 s, c. 33.
 3. Galuzevy`j standart vy`shhoi osvity`: Proekt: Osvitn`o-kvalifikacijna xaraktery`sty`ka bakalavra (nazva osvitn`o-kvalifikacz. rivnya), za specz. 6.010100, napryamu pidgotovky` 0101: [Osvitn`o-prof. programa pidgotov. bakalavra] / [Rozrob. T. S. Yacenko ta in.]. – K. : [Cherkas. nacz. un-t im. B. Xmel`ny`cz`kogo, 2004. – 325 s.
 4. Deyaki aspekty` ocinky` efekty`vnosti nadannya social`ny`x poslug rizny`m kliyentam centriv social`ny`x sluzhb dlya sim`yi, ditej ta molodi / O. V. Vakulenko, N. M. Komarova, I. V. Pyesha. – K. : Derzhsoczsluzhba, 2005. – 124 s.
 5. Dy`agnosty`ka professy`onal`ny`x sposobnostej, sy`stema professy`onal`nogo otbora socy`al`ny`x pedagogov y` socy`al`ny`x rabotny`kov [Tekst] : sb. nauch. trudov / otv. red. V. N. Kelas`ev. – M., 1994. – 127 s.
 6. Zvyeryeva I. D. Social`no-pedagogichna robota z dit`my` ta moloddyu v Ukrayini: teoriya i prakty`ka : monografiya / I. D. Zvyeryeva. – K. : Pravda Yaroslavy`chiv, 1998. – 333 s.
 7. Kaps`ka A. J. Aktual`nist` bagatorivnevoyi sy`stemy` profesijnoyi pidgotovky` specialistiv social`no-pedagogichnoyi sfery` / A. J. Kaps`ka // Suchasny`j stan i perspekty`vy` rozvy`tku social`no-gumanitarny`x nauk ta osvity` : zb. nauk. Prac` pry`svyacheny`j 10-richchyu social`no-gumanitarnogo fak-tu / vidp. red. B. I. Andrusy`shy`n. – K., 2002. – S. 149-157.
 8. Mishhy`k L. I Teorety`ko-metody`chni osnovy` profesijnoyi pidgotovky` social`nogo pedagoga u zakladax vy`shhoi osvity`: dy`s. ... d-ra ped. nauk : 13.00.05 / Mishhy`k Lyudmy`la Ivanivna. – Zaporizhzhya, 1997. – 358 s.
 9. Mudry`k A. V. Socy`al`naya pedagogy`ka : ucheb. posoby`e dlya stud. ped. vuzov / A. V. Mudry`k. – M. : Akademy`ya, 2002. – 194 s.
 10. Pedagogy`ka : ucheb. posoby`e dlya stud. ped. ucheb. zavedeny`j / [V. A. Slasteny`n, Y`. F. Y`saev, A. Y`. My`shhenko, E. N. Shy`yanov]. – [4-e y`zd.]. – M. : Shkola-Press, 1997. – 512 s.
- Отримано редакцією 29.05.2017 р.

УДК 37.07:005.7

Вікторія Володимирівна Гавриляк,
аспірантка кафедри державної служби,
адміністрування й управління
Луганського національного
університету імені Тараса Шевченка,
e-mail: viktoriiagavryliak@gmail.com

ПРАКТИКА ВИРІШЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ КАФЕДРИ ЯК ПОКАЗНИК РІВНЯ ЇЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто сутність діяльності кафедри вищого навчального закладу з вирішення її організаційних завдань, а також значення цієї діяльності для визначення рівня організаційної культури кафедри. У результаті аналізу положень про кафедру вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації виділено її організаційні завдання. З метою поліпшення процесу унормування цих організаційних завдань розроблено їх класифікації за часом реалізації, за видами роботи кафедри та за видами оцінювання якості їх виконання. У роботі також наведено теоретичне обґрунтування рівнів організаційної культури кафедри відповідно до того, яким чином на ній виконуються організаційні завдання.

Ключові слова: кафедра, організаційна культура, організаційне завдання, організаційний порядок.

Постановка проблеми. Сьогодні система вищої освіти України перебуває в умовах

постійних змін і реформування. Вищі навчальні заклади нашої держави наразі змушені не тільки пристосовуватися до цих змін, але й тримати високу планку якості освіти, яку вони надають, щоб залишатися конкурентоздатними на освітньому ринку. Саме кафедра вишу є його наріжним каменем, на якому будується вся багатобічна діяльність закладу; саме вона є тією ланкою, що безпосередньо здійснює процес підготовки висококваліфікованих фахівців, гармонійно розвинутих особистостей, які зможуть реалізувати свій інтелектуальний та творчий потенціал на користь собі та країні.

Ефективне функціонування кафедри напряму залежить від рівня розвитку її організаційної культури. Організаційна культура є важливим чинником ефективного управління будь-якою організацією – фінансовою чи освітньою, оскільки виконує такі функції:

1. організаційна культура визначає стандартні шляхи вирішення проблеми;
2. організаційна культура сприяє зниженню невизначеності, коли люди стикаються з новими ситуаціями [1, с. 35–36].

Дійсно, чітка та сильна організаційна культура зменшує рівень недомовок та непорозумінь у колективі, дає уявлення працівникам, що від них очікується, створює безперервність між поколіннями, відданість своїй справі та дозволяє ясно бачити майбутнє організації та своє майбутнє в ній [2, с. 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти організаційної культури розглядалися в дисертаціях О. Алєєвої, Л. Ахмаєвої, М. Богатирьова, Г. Гвоздкової, А. Зігаленко, С. Лукова, О. Ненашевої, Х. Шима, С. Щербіни та ін.

Проблемам становлення й розвитку організаційної культури присвячені роботи І. Ансоффа, Т. Базарова, Р. Блейка, О. Віханського, Т. Діла, К. Камерона, А. Кеннеді, Р. Куїнна, Ж. Маршала, Д. Мутона, Є. Нестеренка, Дж. Ньюстрона, У. Оучі, Т. Пітерса, Т. Соломанідіної, О. Стеклової, Р. Уотермана, Г. Хофстеде, Е. Шейна та ін.

Специфіці структури та функціонування організаційної культури вищих навчальних закладів присвячені роботи Л. Захарова, С. Кусаянагі, О. Томіліна, Н. Макаркина, В. Олсон, О. Смолінської, Л. Спіциної, Т. Темнюк, А. Пошкіне, Б. Фралінгер, К. Цикалюк та ін.

Щодо робіт, присвячених організаційній культурі кафедри вищого навчального закладу, її структурі, складовим та критеріям оцінювання ступеня її розвитку, то вони взагалі відсутні.

Формулювання мети статті. Мета статті – обґрунтувати сутність діяльності кафедри з вирішення організаційних завдань як показника рівня її організаційної культури.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні спираємось на визначення організаційної культури навчального закладу, що наведене автором управлінської концепції «створення умов» Є. М. Хриковим. Учений вважає сформованість організаційної культури навчального закладу основним показником створення організаційних умов і трактує він її як «рівень вирішення організаційних завдань, який характеризує наявність та ефективна реалізація розробленої системи норм організаційного порядку» [3, с. 92].

Отже, для початку необхідно дати визначення поняття «організаційне завдання» та розібратися з тим, які завдання в роботі кафедри потрібно вважати організаційними, а які – ні.

Закон України «Про вищу освіту» вказує на те, що метою роботи кафедри є проведення навчально-виховної і методичної діяльності з однієї або кількох споріднених спеціальностей, спеціалізацій чи навчальних дисциплін і здійснення наукової, науково-дослідної та науково-технічної діяльності за певним напрямом [4].

Завдання роботи конкретної кафедри зазвичай повинні міститися в положенні про кафедру, яке складається на основі Конституції України, законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», статуту університету та інших нормативно-правових актів.

Проаналізувавши 32 положення про кафедри вищих навчальних закладів України третього і четвертого рівнів акредитації, ми виділили 25 завдань, що затверджуються в цих положеннях, а саме:

1. фундаментальна та професійна підготовка фахівців відповідних освітньо-

кваліфікаційних рівнів;

2. організація і забезпечення навчального процесу з дисциплін кафедри;
3. проведення виховної роботи серед студентів;
4. виконання наукових досліджень;
5. участь у підготовці та підвищенні кваліфікації науково-педагогічних кадрів;
6. забезпечення зв'язків із випускниками університету;
7. проведення відповідно до навчальних планів усіх форм навчання: навчальних занять (лекційних, практичних, семінарських, лабораторних), консультацій, екзаменів та заліків, керівництва підготовкою контрольних, курсових, бакалаврських та інших робіт, навчання аспірантів і стажерів;
8. розроблення робочих програм на основі кваліфікаційних характеристик, навчальних планів і типових програм дисциплін кафедри;
9. безперервне вдосконалення якості викладання;
10. комплексне методичне забезпечення навчальних дисциплін кафедри, підготовка підручників, навчальних посібників;
11. створення, систематичне оновлення та вдосконалення навчально-лабораторної бази, технічних засобів навчання, комп'ютеризація та інформатизація навчального процесу;
12. постійний контроль за якістю навчання студентів по дисциплінах кафедри, аналіз результатів вхідного, проміжного, кінцевого та остаточного контролів;
13. організація та контроль самостійної роботи студентів;
14. організація та керівництво підготовкою дипломних, бакалаврських та інших робіт, усіма видами практик;
15. участь у професійній орієнтації абітурієнтів;
16. організація роботи державних екзаменаційних комісій, участь у доборі членів та голів ДЕК;
17. добір, підготовка і підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів;
18. організація і контроль навчання аспірантів, здобувачів, стажерів;
19. вивчення, узагальнення і поширення досвіду роботи кращих викладачів;
20. допомога викладачам-початківцям в оволодінні педагогічною майстерністю;
21. розгляд дисертацій, представлених до захисту членами кафедри або (за дорученням вченої ради) іншими здобувачами;
22. розширення і зміцнення зв'язків із виробництвом та організаціями з питань: розвитку співробітництва в підготовці фахівців із відповідної спеціальності, виконання науково-дослідних робіт на замовлення за госпугодами та договорами про співробітництво, залучення до педагогічної діяльності провідних виробничників і вчених регіону, підвищення кваліфікації спеціалістів галузей народного господарства;
23. участь в інформаційній та науково-дослідній роботі університету: проведення наукових досліджень із найважливіших теоретичних соціально-економічних і науково-технічних проблем за профілем кафедри, проблем педагогіки вищої школи, обговорення завершених науково-дослідних робіт, рекомендування їх до публікації, організація науково-дослідної роботи студентів, залучення їх до наукової роботи кафедри;
24. співробітництво з однопрофільними кафедрами інших ВНЗ України та зарубіжжя в навчальній, навчально-методичній, науково-дослідній роботі, а також співпраця із зарубіжними науково-дослідними установами за профілем кафедри;
25. проведення акредитації та ліцензування нових напрямів підготовки.

Перелік завдань кафедри вищого навчального закладу доволі значний, та постає питання, які з цих завдань можуть бути віднесені до організаційних.

Є. М. Хриков трактує організаційне завдання як локальний бажаний результат управлінської діяльності, досягнення якого вимагає інтеграції зусиль певної групи працівників, та при необхідності, стейкхолдерів навчального закладу [3, с. 92]. Спираючись на це визначення, ми проаналізували завдання кафедри вищого навчального закладу, що

представлені вище, і відібрали ті, що відповідають сутності наведеної дефініції.

Нам вдалося виділити такі **організаційні завдання кафедри**:

1. Розподіл навчального навантаження, керівництва курсовими та магістерськими роботами між науково-педагогічними працівниками кафедри.
2. Розподіл основних обов'язків між науково-педагогічними працівниками кафедри.
3. Організація викладання предметів згідно з навчальним планом.
4. Організація практик і стажування студентів.
5. Організація підготовки й систематичного оновлення з використанням сучасних цифрових комп'ютерних технологій методичного забезпечення навчальних дисциплін, написання курсових і магістерських робіт, а також проходження практик.
6. Організація роботи навчально-методичного кабінету кафедри.
7. Організація керівництва науково-дослідною роботою студентів.
8. Організація наукової-дослідної роботи кафедри.
9. Організація роботи аспірантів кафедри.
10. Організація експертизи дисертацій, що надійшли до захисту.
11. Організація підготовки обліково-звітної, навчально-методичної та організаційної документації кафедри.
12. Організація умов для дотримання вимог трудової дисципліни.
13. Організація роботи відповідно до правил охорони праці.
14. Організація добору викладачів та співробітників кафедри.
15. Організація підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників кафедри.
16. Організація оцінювання та самооцінювання професорсько-викладацького складу та інших працівників кафедри.
17. Організація профорієнтаційної роботи кафедри.
18. Організація співробітництва з відповідними кафедрами навчальних закладів України та зарубіжжя.

Для створення організаційного порядку з метою ефективного виконання цих завдань їх можна класифікувати за певними ознаками: за часом реалізації (довгострокові та короткострокові); за видами роботи кафедри (методична робота, навчальна робота тощо); за видами оцінювання якості виконання організаційного завдання (зовнішнє, внутрішнє оцінювання або самооцінювання) і т. д.

Наприклад, за часом реалізації організаційні завдання кафедри можна класифікувати таким чином:

Термінові організаційні завдання

1. Розподіл навчального навантаження, керівництва курсовими та магістерськими роботами між науково-педагогічними працівниками кафедри.
2. Розподіл основних обов'язків між науково-педагогічними працівниками кафедри.
3. Організація експертизи дисертацій, що надійшли до захисту.
4. Організація підготовки обліково-звітної, навчально-методичної та організаційної документації кафедри.

Річні організаційні завдання

1. Організація викладання предметів згідно з навчальним планом.
2. Організація практик і стажування студентів.
3. Організація підготовки й систематичного оновлення з використанням сучасних цифрових комп'ютерних технологій методичного забезпечення навчальних дисциплін, написання курсових і магістерських робіт, а також проходження практик.
4. Організація роботи навчально-методичного кабінету кафедри.
5. Організація керівництва науково-дослідною роботою студентів.
6. Організація науково-дослідної роботи кафедри.
7. Організація роботи аспірантів кафедри.
8. Організація підготовки обліково-звітної, навчально-методичної та організаційної

документації кафедри.

9. Організація оцінювання та самооцінювання професорсько-викладацького складу та інших працівників кафедри.

Довгострокові (стратегічні) організаційні завдання

1. Організація умов для дотримання вимог трудової дисципліни.
2. Організація роботи відповідно до правил охорони праці.
3. Організація добору викладачів та співробітників кафедри.
4. Організація підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників кафедри.
5. Організація профорієнтаційної роботи кафедри.
6. Організація співробітництва з відповідними кафедрами навчальних закладів

України та зарубіжжя.

Термінові організаційні завдання – це завдання, що потребують невідкладного виконання та, зазвичай, є важливими для забезпечення ефективного функціонування кафедри. Серед таких завдань дуже часто можуть з'являтися так звані ситуативні організаційні завдання, тобто такі, які надходять несподівано, як правило, зовні, наприклад, у листах, наказах або розпорядженнях Кабінету Міністрів України, місцевих органів управління освітою тощо.

Річні організаційні завдання потребують виконання протягом усього навчального року. Таким чином, якість їх реалізації можна оцінювати по його завершенні.

Довгострокові (стратегічні) організаційні завдання кафедри – це завдання, виконання яких сприяє реалізації довгострокової мети роботи кафедри. Дуже часто такі організаційні завдання безтермінові, тобто потребують постійної роботи над ними, а судити про якість їх виконання можна, оцінюючи проміжні результати та безпосередньо процес їх реалізації.

За видами роботи кафедри організаційні завдання можна класифікувати так:

Навчально-методична робота кафедри

1. Організація викладання предметів згідно з навчальним планом.
2. Організація практик і стажування студентів.
3. Організація підготовки й систематичного оновлення з використанням сучасних цифрових комп'ютерних технологій методичного забезпечення навчальних дисциплін, написання курсових і магістерських робіт, а також проходження практик.
4. Організація роботи навчально-методичного кабінету кафедри.

Наукова робота кафедри

1. Організація керівництва науково-дослідною роботою студентів.
2. Організація науково-дослідної роботи кафедри.
3. Організація роботи аспірантів кафедри.
4. Організація експертизи дисертацій, що надійшли до захисту.

Кадрова робота кафедри

1. Організація умов для дотримання вимог трудової дисципліни.
2. Організація роботи відповідно до правил охорони праці.
3. Організація добору викладачів та співробітників кафедри.
4. Організація підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників кафедри.
5. Організація оцінювання та самооцінювання професорсько-викладацького складу та інших працівників кафедри.

Координаційна робота кафедри

1. Розподіл навчального навантаження, керівництва курсовими та магістерськими роботами між науково-педагогічними працівниками кафедри.
2. Розподіл основних обов'язків між науково-педагогічними працівниками кафедри.
3. Організація підготовки обліково-звітної, навчально-методичної та організаційної документації кафедри.

Маркетингова робота кафедри

1. Організація профорієнтаційної роботи кафедри.
2. Організація співробітництва з відповідними кафедрами навчальних закладів

України та зарубіжжя.

Організаційні завдання кафедри вищого навчального закладу також можуть бути поділені відповідно до **видів оцінювання** якості їх виконання. Виконання певних завдань потребує лише самооцінки в межах кафедри; деяких – оцінювання на раді факультету або інституту, до якого належить кафедра (внутрішнє оцінювання). Існує і низка організаційних завдань, якість виконання яких розглядатиме вчена рада університету або його (університету) відповідні підрозділи, наприклад, навчально-методичний відділ або відділ документообігу.

Зрозуміло, що певні організаційні завдання опиняться в декількох групах, як, наприклад, організація профорієнтаційної роботи кафедри, що потребує оцінювання на всіх рівнях, оскільки її якість зумовлює майбутній контингент, що безпосередньо стосується як долі університету в цілому, так і кожного окремого викладача, впливаючи на його навантаження і, відповідно, на заробітну плату.

Виходячи з самого визначення сутності організаційної культури, що наведено вище, практика вирішення всіх перелічених організаційних завдань може свідчити про рівень організаційної культури кафедри. Тож високий рівень розвитку організаційної культури кафедри вищого навчального закладу характеризується розробленістю норм організаційного порядку, що регулюють діяльність кафедри, а саме: положення про кафедру, посадових інструкції завідувача, викладачів та співробітників кафедри, плану роботи кафедри на навчальний рік, розподілу навчального навантаження та функціональних обов'язків викладачів та співробітників, положення про процедуру розподілення навчального навантаження, положення про функціональні обов'язки викладачів тощо.

У кафедр із високим рівнем організаційної культури організаційна діяльність, тобто діяльність із вирішення організаційних завдань, відбувається у відповідності до норм організаційного порядку, які, у свою чергу, системно охоплюють організаційні завдання кафедри, відбиваючи їхню мету, зміст, засоби, суб'єкти та результати виконання цих завдань. Такі кафедри також мають розроблену та впроваджену в практику систему аналізу та оцінювання організаційної діяльності з чітко визначеними критеріями, суб'єктами та об'єктами оцінювання.

Готовність працівників кафедри до вирішення організаційних завдань також свідчить про високий рівень організаційної культури кафедри. Складовими цієї готовності є обізнаність співробітників щодо організаційних завдань кафедри, усвідомлення необхідності їх вирішення та володіння практичними навичками, що є суттєвими для цього.

Важливим показником, що свідчить про високий рівень організаційної культури кафедри, є також налагоджена практика вирішення ситуативних організаційних завдань, що втілюється у наявності певних алгоритмів їх вирішення, які відомі всім співробітникам кафедри, а також у відсутності труднощів, невдоволення або конфліктів як наслідку елементу несподіваності при їх появі та призначенні відповідального за їх вирішення.

Середній рівень розвитку організаційної культури кафедри вищого навчального закладу характеризується частковою розробленістю норм організаційного порядку, що регулюють процедуру вирішення організаційних завдань кафедри або відсутністю системності в охопленні нормами цих завдань. Це також може проявлятися в тому, що ці норми організаційного порядку недостатньо повно відбивають мету, зміст, засоби, суб'єктів та результати виконання цих завдань або не відбивають якісь із них.

У кафедр із середнім рівнем організаційної культури організаційна діяльність відбувається частково у відповідності до норм організаційного порядку, частково – на основі традицій, що склалися.

На таких кафедрах розроблено систему аналізу та оцінювання організаційної діяльності, але критерії її є доволі суб'єктивними або така оцінка є формальною, тобто такою, що залишається лише на папері та не несе жодних наслідків.

На середній рівень організаційної культури кафедри вказує лише часткова обізнаність співробітників в організаційних завданнях кафедри або неусвідомлення необхідності їх

вирішення та недостатнє володіння вміннями, що необхідні для цього.

Про середній рівень організаційної культури кафедри свідчить також практика вирішення ситуативних організаційних завдань на основі традицій, що склалися. Вони відомі більшості співробітників кафедри, але через відсутність зафіксованих алгоритмів їх вирішення та відповідальних вирішення таких завдань може викликати труднощі та, як наслідок, певне невдоволення серед працівників.

Низький рівень розвитку організаційної культури кафедри вищого навчального закладу характеризується нерозробленістю або розробленістю лише декількох норм організаційного порядку, що регулюють діяльність кафедри. Відповідно, на таких кафедрах організаційна діяльність є стихійною, частково на основі традицій. Такі кафедри не мають розробленої та впровадженої в практику системи аналізу та оцінювання організаційної діяльності, або вона існує лише на папері.

Про низький рівень організаційної культури кафедри свідчить і те, що її співробітники не мають або мають недостатнє уявлення про організаційні завдання кафедри, не усвідомлюють необхідності їх вирішення та не мають умінь, що необхідні для цього.

Відсутність алгоритмів вирішення ситуативних організаційних завдань також вказує на низький рівень організаційної культури. Наслідком стихійності в їх вирішенні та призначенні відповідальних стає невдоволення та навіть конфлікти в колективі.

Висновки. Отже, відповідно до мети статті ми обґрунтували сутність діяльності кафедри з вирішення організаційних завдань як показника рівня її організаційної культури. Для цього ми визначили сутність поняття «організаційне завдання», виділили з-поміж усіх завдань кафедри саме ті, що є організаційними. Також ми зробили спробу класифікувати отримані завдання за різними ознаками з метою полегшення їх унормування. У роботі також наведено рівні організаційної культури кафедри вищого навчального закладу відповідно до того, як на ній вирішуються організаційні завдання.

Результати дослідження, що викладені в цій статті, можуть використовуватися для розроблення методики оцінювання рівня розвитку організаційної культури кафедри вищого навчального закладу, що охоплює критерії оцінювання, показники цих критеріїв, рівні та засоби оцінювання. Можливе також їх використання для обґрунтування системи розвитку організаційної культури кафедри.

Список використаних джерел та літератури

1. Ясвин В. Организационная культура педагогического коллектива / В. Ясвин // Школьный психолог. – 2009. – № 14. – С. 35–43.
2. Cameron K. Diagnosing and Changing Organizational Culture : Based on the Competing Values Framework / K. Cameron, R. Quinn. – San Francisco : Jossey-Bass, 2006. – 242 p.
3. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посібник. Ч. 1. / Є. М. Хриков. – Х. : Компанія СМІТ, 2016. – 354 с.
4. Закон України "Про вищу освіту" № 1556-18, із змінами від 19 червня 2016 р. – Режим доступу до закону: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

Викторія Владимировна Гавриляк,
аспірантка кафедри государственной службы,
администрирования и управления
Луганского национального
университета имени Тараса Шевченко,
e-mail: viktoriiagavryliak@gmail.com

ПРАКТИКА РЕШЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ЗАДАЧ КАФЕДРЫ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УРОВНЯ ЕЁ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассмотрена сущность деятельности кафедры высшего учебного заведения по выполнению организационных задач, а также значение этой деятельности для определения уровня организационной культуры кафедры. В результате анализа положений о

деятельности кафедры учебных заведений III-IV уровней аккредитации выделены её организационные задачи. С целью оптимизации процесса нормирования этих организационных задач разработаны их классификации по времени реализации, по видам работы кафедры и по видам оценивания качества их выполнения. В работе также дано теоретическое обоснование уровней организационной культуры кафедры в соответствии с тем, каким образом на кафедре выполняются организационные задачи.

Ключевые слова: кафедра, организационная культура, организационная задача, организационный порядок.

Viktoriia Gavryliak,

postgraduate student at the Department
of State Service, Administration and Management of
Luhansk Taras Shevchenko National University,
e-mail: viktoriiagavryliak@gmail.com

THE PRACTICE OF SOLVING ORGANIZATIONAL TASKS OF A DEPARTMENT AS ITS ORGANIZATIONAL CULTURE LEVEL INDICATOR

Introduction. *The article considers organizational tasks of a department and the practice of solving them as an indicator of this department's organizational culture. The levels of organizational culture are also characterized.*

The purpose of the article is to analyse the efforts of a department aimed at solving its organizational tasks as an indicator of its organizational culture.

Methods. *The author has used a variety of methods to achieve the purpose of the article, including the analysis of educational management literature, laws of Ukraine, regulatory documents of a university department, synthesis, and ranging.*

Results. *The research has proved that the level of a department's organizational culture largely depends on the ways and procedures of solving organizational tasks. If the tasks are solved in a chaotic way and the procedures of doing this are not normalized or are not implemented, the level of organizational culture of the department is obviously low. On the contrary, solving organizational tasks according to the well-defined standard norms testifies to a high level of the department's organizational culture. The fact that organizational tasks are sporadically solved on the basis of the existing norms suggests the idea that the culture level is medium.*

Originality. *For the first time in educational management, the author of the article has taken into account organizational tasks of a department and their classification according to several principles.*

Conclusion. *The results of the research can be implemented in creating a methodology for assessing the level of organizational culture of a department of a higher education institution. It will include criteria of evaluation, their indices, levels and means of evaluation. They can also be used for substantiating a system of developing organizational culture of a department.*

Key words: department, organizational culture, organizational task, organizational order.

References

1. Orhanyzatsyonnaya kul'tura pedahohycheskoho kollekyva / Yasvyn V. // Shkol'nyy psykholoh. – 2009. – # 14. – S. 35-43.
2. Cameron K. Diagnosing and Changing Organizational Culture : Based on the Competing Values Framework / K. Cameron, R. Quinn. – San Francisco : Jossey-Bass, 2006. – 242 p.
3. Khrykov Ye. M. Upravlinnya navchal'nym zakladom: navch. posibnyk. Ch. 1. / Ye. M. Khrykov. – Kh. : Kompaniya SMIT, 2016. – 354 s.
4. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" #1556-18, iz zminamy vid 19 chervnya 2016 r. – Rezhym dostupu do zakonu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

Отримано редакцією 26.05.2017 р.

УДК 378.147:811.111

Світлана Григорівна Золотова,
старший викладач, директор Лінгвістичного
навчально-методичного центру
кафедри іноземних мов
Сумського державного університету,
e-mail: sweetlana.zolotova@gmail.com

Світлана Василівна Міхно,
викладач кафедри іноземних мов
Сумського державного університету,
e-mail: s.mihno@el.sumdu.edu.ua

РОЗВИТОК НАВИЧОК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТА АСПІРАНТІВ

У статті розглянуто проблеми іноземної комунікації студентів та аспірантів немовних спеціальностей, проаналізовано актуальний стан системи іноземної підготовки майбутніх фахівців у сучасному вищому навчальному закладі України. Визначено основні концептуальні принципи навчання іноземної мови студентів та аспірантів з використанням як аудиторних, так і позааудиторних форми навчальної діяльності, а також позанавчальної діяльності для вдосконалення навичок спілкування іноземною мовою на прикладі англійської. Представлено досвід роботи Лінгвістичного навчально-методичного центру кафедри іноземних мов та студентського наукового гуртка, спрямований на розвиток навичок іноземної комунікації студентів та аспірантів.

Ключові слова: іноземна комунікація, студенти немовних спеціальностей, аспіранти, навчальна діяльність, позанавчальна діяльність.

Постановка проблеми. Процес об'єднання Європи, розширення меж Євросоюзу супроводжується формуванням єдиного простору в освіті та науці, розробленням спільних стандартів та критеріїв. Мовна політика в Україні формується з використанням основних досягнень європейських країн у цій сфері. XXI століття докорінно змінює функцію іноземної мови. В умовах значного підвищення мобільності студентів, необхідності брати участь у програмах з міжнародного обміну, грантових програмах, симпозиумах особливо актуальним стає оволодіння навичками академічного спілкування іноземною мовою. Рада Європи розробила нові концепції та методи вивчення іноземних мов, ключовим поняттям яких є отримання студентами необхідних і достатніх умінь усної комунікації [1]. Згідно з Рекомендаціями Ради Європи цей процес має на меті інтенсифікацію вивчення і викладання іноземних мов заради більш ефективного міжнародного спілкування та швидшого обміну інформацією в епоху просунутих технологій. Приєднання вищих навчальних закладів до Болонського процесу змушує викладачів іноземних мов у вишах до пошуку та впровадження якісно нових, дієвих методів і підходів до вивчення іноземних мов [2]. Національна Програма АМПС (англійська мова професійного спілкування) задекларувала пріоритетним вивчення іноземної мови професійного спілкування [3]. Відповідно до наявної програми для немовних ВНЗ кінцевою метою освіти є формування комунікативної компетенції. Загальноєвропейські Рекомендації визначають необхідні рівні володіння іноземною мовою для випускників ВНЗ як вміння вільно висловлюватися без значних витрат часу на пошук адекватних мовних засобів у процесі досягнення соціальної, академічної та професійної мети [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мовленнєву діяльність та спілкування досліджували Л. Виготський, В. Гумбольдт, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, Л. Паламар, В. Скалкін; проблемі іноземної компетенції та її формуванню присвячені праці таких учених: А. Андрієнка, Е. Бібікової, Н. Ізорія, М. Кенела С. Козака, Н. Копилової, М. Свейна, Н. Хомського; особливості навчання англійської мови для спеціальних цілей вивчали І. Берман, В. Бухбіндер, Т. Дадлі-Еванс, Дж. Манбі, Н. Микитенко, Д. Уільямс, Т. Хатчінсон,

та ін.; змісту навчання іноземної мови професійного спілкування присвятили свої дослідження Н. Бориско, І. Гіренко, Г. Гринюк, А. Коваль, Р. Мартинова та ін.; комунікативному підходу до навчання іноземних мов – Л. Біркун, С. Брумфіт, Л. Голубенко, Р. Джонсон, Т. Дученко, Г. Китайгородська, Т. Левченко, Дж. Манбі, Е. Пассов та ін.

Проте, незважаючи на значну увагу до зазначеної проблеми, вона потребує додаткового дослідження у зв'язку з тим, що сьогодні ставить перед нами непрості та суперечливі завдання та умови, а саме скорочення аудиторних годин на вивчення іноземної мови у ВНЗ, активізація та заохочення позааудиторної та позанавчальної самостійної діяльності студентів та небувалої кількості англомовних волонтерів, які прибули у 2016–2017 роках в Україну та надають можливості для практики іншомовного спілкування.

Формулювання мети статті. Метою статті є визначення основних концептуальних принципів навчання іноземної мови студентів та аспірантів немовних спеціальностей. З використанням як аудиторних, так і позааудиторних форм навчальної діяльності, а також позанавчальної діяльності для вдосконалення навичок спілкування іноземною мовою на прикладі англійської.

Виклад основного матеріалу. Перед викладачами кафедри іноземних мов Сумського державного університету стоїть завдання озброїти студентів, аспірантів, слухачів спеціальних курсів навичками володіння іноземною мовою на достатньо високому рівні, необхідному для вирішення суттєвих проблем сучасного цивілізованого суспільства. Випускник університету як майбутній фахівець повинен володіти рівнем комунікативної компетенції, яка представлена різноманітними її складовими: предметною, мовленнєвою, соціолінгвістичною, прагматичною та іншими [5].

Формування навичок висловлюватися іноземною мовою, чіткого конструювання своїх думок та правильного реагування на іноземне мовлення необхідно розглядати не лише з точки зору конкретної професійної діяльності фахівців, а і враховувати різноманітні явища науково-технічного прогресу. Іншими словами, планування, вибір форм і видів діяльності на заняттях з вивчення іноземної мови має становити гнучкий процес адаптації до змін зовнішніх факторів. На сьогодні випускник університету повинен мати рівень володіння іноземною мовою B2, B2+, C1 в залежності від спеціальності [4].

Головна проблема сучасної методики викладання іноземних мов у немовному ВНЗ – підвищення ефективності навчального процесу в рамках обмеженої кількості навчальних годин. Це завдання в українських університетах особливо актуальне, оскільки зростає потреба сучасного світу у висококваліфікованих фахівцях, які здатні володіти іноземною мовою на достатньому рівні. В умовах максимально стислого курсу навчання іноземної мови – одне заняття на тиждень – неможливо забезпечити студента рівнем незалежного або просунутого користувача. Для вирішення зазначеної проблеми одним із найефективніших засобів вважаємо використання позааудиторних форм навчальної діяльності для студентів, а також використання нових підходів до вивчення іноземної мови, зокрема академічного вжитку, для аспірантів 1–2 курсів. Саме з цією метою на кафедрі іноземних мов СумДУ було засновано Лінгвістичний навчально-методичний центр, який ось вже 10 років виконує навчальну, методичну та організаційну функції. Центр намагається так організувати свою роботу, щоб максимально компенсувати нестачу аудиторних годин: надає додаткові освітні послуги студентам, викладачам університету, які навчають англомовних іноземних студентів, зовнішньому замовнику – підприємствам та організаціям міста. Викладачі центру розробляють спеціальні навчальні програми, у яких роблять акцент на тому, що для студентів немовних ВНЗ основним важливим комунікативним умінням є вилучення професійних знань із джерел науково-технічної інформації, їх інтерпретація та активізація під час усного спілкування для вирішення певних комунікативних задач.

Саме такі форми позааудиторної навчальної діяльності, тобто діяльності, не передбаченої обов'язковими навчальними програмами, надають студентам і слухачам курсів додаткову можливість активізувати використання іноземної мови в іншомовному середовищі, наближеному до аутентичного. Проведення щорічних усеукраїнських міжуніверситетських

конференцій, які організує Лінгвістичний центр, є сильною мотивацією для студентів у досягненні власних цілей у вивченні іноземної мови. Під час підготовки до виступу з доповіддю з мультимедійним супроводом студенти збагачують свій словниковий запас необхідними професійними висловами та дискусійними логічними одиницями. Оприлюднюючи свою думку із професійної сфери, вони готуються відстоювати власну точку зору і використовують великий запас висловів з функціонального використання мови академічного вжитку: *personally I think (that), it seems to me, in my opinion, as far as I am concerned, if you ask me, I believe/feel that, I strongly believe that, in my view, it appears to me that, the way I see it is та ін.* Студенти готуються відповідати на численні запитання, обговорювати позитивні й негативні сторони і якості винаходів та високих технологій. На таких конференціях учасники представляють у своїх презентаціях суперсучасні проекти освоєння космічного простору, такі як *Марс-2*, колонізація тильної сторони місяця, використання штучного інтелекту, генної інженерії, досягнення в галузі нанотехнологій та інші. Широко використовують сполучні лексичні одиниці: *in the first place, firstly, furthermore, moreover, another strong argument is, it is also important to note that, another point is, the second point to be considered is, it is clear that.* Студенти підвищують свою самооцінку і виховують у собі якості самовпевненості, оскільки демонструють певний рівень володіння мовою академічного вжитку. Учасники таких щорічних конференцій публікують тези своїх перших наукових досліджень, демонструють навички реферування іншомовного тексту за своєю спеціальністю. Студенти, які проходять практику або одночасно навчаються за кордоном, мають можливість долучитися до участі в конференціях та запросити своїх закордонних колег до написання тез. Частина студентів працює над створенням комп'ютерних постерів, які зображують досягнення технологій у своїй професійній сфері. Виставка постерів, зазвичай, триває декілька днів і стимулює, таким чином, інших студентів до участі в таких заходах. Позааудиторні форми роботи значно розширюють світогляд, підвищують інтерес до вивчення мови, створюють позитивний зв'язок між студентом і університетом. Обговорення «за круглим столом», тематичні семінари, інтерв'ю, студентські конференції, які проходять у СумДУ англійською, німецькою і французькою мовами, залучають студентів до вирішення складних мовленнєвих ситуацій, забезпечують їм середовище практичного використання напрацьованих навичок з іноземної мови, дають можливість продемонструвати свої навички та вміння у розмовній мові.

Позааудиторні форми навчання розглядаються сучасними лінгвістами з точки зору навчання, в основі якого – задача, яка пропонується у процесі вивчення іноземної мови, це вид навчальної діяльності, який неминуче містить у собі використання іноземної мови [6]. Студенти намагаються створити свій мовленнєвий продукт та отримати бажаний результат у процесі навчання на основі задачі, яка пропонується, а роль викладача полягає в регулюванні цього процесу [7]. Учасники позааудиторних заходів беруть активну участь у дискусіях, створюють середовище, де вони можуть поділитися своїми знаннями та ідеями. Через експериментування з іноземною мовою студенти можуть значно просунути свій рівень володіння іноземною мовою, зокрема вдосконалювати комунікативні навички. Викладачі Лінгвістичного центру ретельно готуються до кожного такого заходу та забезпечують своїх студентів матеріалами провідних усесвітньо відомих видавництв: Oxford University Press, Longman, MacMillan, Express Publishing, Cambridge University Press. Центр регулярно проводить семінари та стажування для викладачів навчальних закладів міста, які, у свою чергу, готують студентів до заходів, які проводить Лінгвістичний центр СумДУ. При Центрі працює студентський науковий гурток, основна функція якого – долучити якомога більше студентів до науково-дослідної роботи. Студенти самостійно обирають тему наукового дослідження. Обов'язковою умовою регулярних засідань гуртка є обговорення певної кількості роботи, яка була виконана англійською мовою. Стимул удосконалення академічних комунікативних навичок беззаперечний, оскільки студентські дискусії проходять у вигляді змагання. Наприклад, у 2015–2016 навчальному році студентами для дослідження було обрано тему запозичень лексичних одиниць англійської термінології до рідної мови без перекладу (креативний, девайс, девелопер, гаджет та ін.). Під час засідань студентського наукового

гуртка студенти отримують допомогу в підготовці до захисту дипломів англійською мовою, отримують перші навички проведення презентацій, правильного оформлення тез. Гурток є організаційним центром підготовки студентських конференцій. Використання на практиці різних форм позааудиторного навчання підвищує рівень як якості процесу вивчення іноземної мови, так і якості викладання згідно з новими міжнародними стандартами.

Для студентів-аспірантів, які присвятили себе науковому дослідженню, стає цілком очевидним те, що без оволодіння високим рівнем комунікативних навичок в академічному середовищі неможливо зробити успішну кар'єру і бути конкурентоспроможним у сучасному світі. Відомий британський лінгвіст Майк Сколей досліджував навчання професійної комунікації та зазначав необхідність чіткого визначення мети вивчення іноземної мови і пропонував переглянути механізми як вивчення, так і викладання іноземної мови. Він стверджує, що використання всього різноманіття видів мовленнєвої діяльності та завдань для самостійної роботи має відображати якомога якісніше очікувані життєво необхідні професійні та академічні замовлення [8]. Для аспірантів у реальному комунікативному середовищі рівень комунікативної компетенції, необхідний для виявлення адекватної реакції на певну ситуацію, стає пріоритетним у складному процесі оволодіння навичками спілкування іноземною мовою на необхідному рівні. На кафедрі іноземних мов використовується функціонально-комунікативний підхід під час відбору мовного матеріалу для аспірантів. Викладачі розробляють власні теоретичні принципи та аудиторну практику викладання іноземної мови академічного вжитку. Основна мета курсу академічного вжитку – озброїти аспірантів 1 і 2 років навчання навичками вільного професійного спілкування для навчання в університеті, участі у міжнародних конференціях, проведення дискусій, реферування та анотування, написання наукових статей, а також академічних наукових відряджень і у подальшому захисту дисертації англійською мовою. Досвід проведення занять показує, що для більшості аспірантів справжнім викликом є вдосконалення майстерності вживання академічної лексики. Для кращого засвоєння академічної лексики викладачі використовують на заняттях різні види мовленнєвої діяльності, здійснюють добір матеріалів для ведення дискусій із використанням лексики академічного характеру, забезпечують аспірантів зразками досконалої майстерності в спілкуванні, використовують аутентичні джерела навчальної літератури, лексичні вправи із новітніх навчально-методичних комплексів, таких як *Academic Vocabulary in Use* (Cambridge University Press), *Cambridge English for Scientists* (Cambridge University press), *Cambridge Academic English* та ін. [9], заохочують аспірантів до вживання слів латинського походження у процесі використання академічної англійської.

Цілковито погоджуємося з М. Козолуп у тому, що в практику українських ВНЗ необхідно широко запроваджувати міждисциплінарний підхід до академічної комунікативної підготовки, який є основою підготовки майбутніх фахівців в університетах США, а саме залучення викладачів фахово орієнтованих дисциплін та індивідуального консультування з академічного письма та використання цього підходу для навчання усної та письмової іншомовної комунікації [10]. У практиці СумДУ студенти та аспіранти немовних спеціальностей готують матеріали до участі в конференціях та захищають дипломи іноземною мовою за допомогою наукового керівника та консультанта з іноземної мови. Саме співпраця двох керівників-консультантів надає можливість якісно підготувати роботу іноземною мовою в сучасних умовах, оскільки поки що не всі викладачі фахово орієнтованих дисциплін добре володіють іноземною мовою, а також не всі викладачі іноземної мови є фахівцями із технічного, економічного або іншого немовного фаху.

Особливо потужним потенціалом вважаємо використання спільного викладання носіїв мови та українських викладачів. У 2016–2017 навчальному році в Україну прибула найбільша кількість американських волонтерів від Корпусу Миру США в Україні за програмою викладання англійської мови, розвитку громад та ін., які також проводять зустрічі іноземною мовою (американською) і надають волонтерську допомогу стосовно практики іншомовного спілкування. Як повідомлялося в новинах від ТСН (та 5 каналу) за травень 2017 року в червні 2017 близько 600 англійськомовних волонтерів за різними програмами прибуло для роботи у

шкільних таборах і ще 400 очікується до кінця літа. Ініціатива GoCamp триває вже другий рік поспіль [11]. У СумДУ вперше цього року (2017) планується проведення студентського денного табору англійською мовою з метою розвитку навичок іншомовного спілкування. Табір проводиться на волонтерських засадах, за участі носіїв мови і відкритий для громади міста. Оскільки іноземна мова є важливим засобом міжкультурного спілкування, сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн, забезпечує такий рівень їхнього культурного розвитку, який дозволяє вільно орієнтуватися і комфортно почуватися у країні, мова якої вивчається, наявність носіїв мови та врахування міжкультурного компонента підвищує інтерес студентів до її оволодіння, забезпечує їх позитивними емоціями. А емоції, у свою чергу, допомагають легше розвивати навички спілкування.

Ураховуючи все вищезазначене, пропонуємо визначити такі основні концептуальні принципи навчання іноземної мови студентів та аспірантів у сучасному ВНЗ, які допомагають ефективно розвивати їхні навички іншомовної комунікації.

Принцип системності та послідовності. Передбачає постійну роботу студентів і аспірантів над практикою іншомовного спілкування використовуючи всі наявні для цього можливості, а саме аудиторну навчальну діяльність з дисципліни «Іноземна мова», позааудиторну у вигляді участі у конференціях, консультації з викладачами, роботу в наукових гуртках іноземною мовою та ін., позанавчальну діяльність, а саме відвідування клубів та зустрічей за участі англійськомовних волонтерів, участь у англійськомовних студентських таборах, онлайн спілкування з носіями мови, або, наприклад, стати волонтером-перекладачем під час Євробачення в Україні, подорожі за кордон, ведення власного блогу іноземною мовою та ін. Головне – працювати майже кожного дня і не робити великих перерв, оскільки навичка, яка не використовується, втрачається.

Доступності. Розвиток навичок іншомовного спілкування має відбуватися шляхом обговорення зрозумілих тем, з використанням матеріалу, який відповідає рівню володіння мовою та бути завжди у наявності для використання.

Зв'язку з життям. Використання практичних, зрозумілих завдань, які відповідають тому, що може знадобитися у повсякденній і професійній діяльності.

Емоційності. Практика навичок спілкування з носіями мови, отримання грантів, участь у міжнародних проєктах, можливість вилучити професійну інформацію з іншомовного джерела, перемоги у змаганнях-дискусіях приносять позитивні емоції і тим самим підвищують інтерес до вивчення іноземної мови.

Використання автентичних матеріалів. Беззаперечно, вивчати мову необхідно в середовищі, наприклад, англійськомовному, а за його відсутності використовувати автентичні матеріали, які характеризуються природністю лексичного і граматичного наповнення, і це є однією із найважливіших вимог організації навчально-виховного процесу на заняттях з іноземної мови.

Залучення викладачів фахових дисциплін до спільної викладацько-наукової діяльності також забезпечує єдність навчальної, наукової та практичної діяльності іноземною мовою та використання міждисциплінарного підходу.

Принцип особистісної значущості завдань та результатів іншомовної комунікації, а також індивідуалізації яскраво проявляється під час позанавчальної діяльності, коли студент сам обирає захід або завдання, яке важливе саме для нього і враховує його індивідуальні особливості та рівень володіння мовою. Вільний вибір підвищує інтерес до навчання і допомагає реалізувати здібності студента засобами іншомовної комунікації.

Принцип свідомості і активності. Студенту необхідно роз'яснити мету і завдання навчання з розвитку навичок комунікації, він має усвідомити його значення для власного професійного успіху і активно користуватися всіма можливостями, які надає сьогодення.

Адаптація до змін зовнішніх факторів є невід'ємною характеристикою особистості в сучасному світі високих технологій, а особливо під час комунікації, коли необхідно адекватно реагувати на репліки співрозмовника.

Висновки. На основі викладеного вище можна стверджувати, що оволодіння навичками іншомовного спілкування, академічного зокрема – це складний процес, який вимагає багато часу та зусиль для того, щоб результат був помітним. Ефективність навчання спілкування залежить від використання інноваційних підходів до викладання і з боку викладача, і навчання з боку студента, а також використання всіх можливостей, які надає сьогодення як для аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності, так і для позанавчальної діяльності. Розвиток навичок іншомовної комунікації студентів та аспірантів немовних спеціальностей у сучасному ВНЗ має ґрунтуватися на принципах системності та послідовності, доступності, зв'язку з життям, емоційності, використання аутентичних матеріалів, залучення викладачів фахових дисциплін до спільної викладацько-наукової діяльності, міждисциплінарного підходу, єдності навчальної, наукової та практичної діяльності, індивідуального підходу до студентів та особистісної значущості, вільного вибору, свідомості й активності, адаптації до змін зовнішніх факторів.

До перспектив подальших наукових розвідок відносимо особливості формування іншомовної професійної компетентності студентів та аспірантів.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. The Bologna Declaration of 19 June 1999. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ea.donntu.edu.ua/handle/123456789/1849>
5. Імплементация Закону України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://osvita.gov.ua/?tag=mobilnist&paged=1>
6. Richard W. Paul Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. 2012, p. 572.
7. L. Chayka On the role of foreign languages in training specialists of new generation/L. Chayka// IATEFL Ukraine Newsletter, 2004, № 26, p. 16–17.
8. S. R. Lewis. Speaking with confidence / S. R. Lewis. – <http://www.unce.unr.edu/publications/files/cd/2000/cm0008.pdf>
9. Michael McCarthy, Felicity O'Dell. Academic Vocabulary in Use/ Michael McCarthy, Felicity O'Dell/Cambridge University Press 2008. p.176.
10. Козолуп М. С. Технології підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей до академічної комунікації в університетах США : автореф дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / М. С. Козолуп. – Тернопіль, 2017. – 23 с.
11. Новини ТСН від 26 травня 2017 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://tsn.ua/ukrayina/600-inozemciv-priyhali-za-vlasniy-kosht-v-ukrayinu-schob-vchiti-shkolyariv-angliyskoyi-935902.html>.

Светлана Григорьевна Золотова,
старший преподаватель,
директор Лингвистического
учебно-методического центра
кафедры иностранных языков
Сумского государственного университета,
e-mail: sweetlana.zolotova@gmail.com

Светлана Васильевна Михно,
преподаватель кафедры иностранных языков

Сумського державного університета,
e-mail: s.mihno@el.sumdu.edu.ua

РАЗВИТИЕ НАВЫЧЕК ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ

В статье рассмотрена проблема иноязычной коммуникации студентов и аспирантов неязыковых специальностей, проанализировано актуальное состояние системы иноязычной подготовки будущих специалистов в современном высшем учебном заведении Украины. Определены основные концептуальные принципы обучения иностранному языку студентов и аспирантов с использованием как аудиторных, так и внеаудиторных форм учебной деятельности, а также внеучебной деятельности с целью совершенствования навыков общения на иностранном языке на примере английского. Представлен опыт работы Лингвистического учебно-методического центра кафедры иностранных языков и студенческой научной секции, направленный на развитие навыков иноязычной коммуникации студентов и аспирантов.

Ключевые слова: иноязычная коммуникация, студенты неязыковых специальностей, аспиранты, учебная деятельность, внеучебная деятельность.

Svitlana Zolotova,
senior teacher, director of Foreign Language
Department Language Centre,
Sumy State University,
e-mail: sweetlana.zolotova@gmail.com

Svitlana Mikhno,
teacher Foreign Language Department,
Sumy State University,
e-mail: s.mihno@el.sumdu.edu.ua

DEVELOPMENT OF GRADUATE AND POSTGRADUATE STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE SKILLS

The article focuses on the problems of graduate and postgraduate students' communicative skill development in foreign languages. The current situation with teaching a foreign language to future specialists of non-language majors at Ukrainian higher educational institutions has been analyzed. The main conceptual principles of teaching foreign languages to graduate and postgraduate students have been identified, using classroom and extracurricular students' activity, has been proved to have a positive effect on students' English communicative skill development.

Introduction. *The process of widening the borders of the European Union is accompanied by the development and creation of the common criteria and standards in education and science. The XXIst century changes the function of foreign languages significantly, especially the English one. Students' participation in international programmes, researches, conferences etc. requires a sufficient level of their academic English. The reform of Ukrainian education system makes teachers search for innovative methods of teaching a foreign language. English for Specific Purposes is taught to students of non-language majors and aims at faster information exchange when conducting a research or in the subject area.*

Purpose. *The purpose of the article is to identify the main conceptual principles of teaching foreign languages to graduate and postgraduate students using classroom and extracurricular activity to develop communicative skills in a foreign language, particularly English.*

Methods. *The authors used the methods of observation, analysis, synthesis, comparison, and generalization.*

Results. *Using students' extracurricular activity helps to develop their communicative skills in a foreign language, as the number of classroom hours has been reduced significantly nowadays.*

Encouraging students to participate in different international projects, programmes, conferences, on the one hand, requires a sufficient level of fluent English, on the other hand, it gives opportunities to develop their language skills, particularly speaking. The availability of communication with native speakers and volunteers who teach a language or provide other activities in a foreign language is another factor that helps to develop students' communicative skills out of class, and nowadays it is available more than ever.

The Foreign Languages Department of Sumy State University has a student scientific club and a Language Center that provide additional language courses for students, organize conferences, seminars, etc. The cooperation of language teachers and subject area teachers while preparing for students' scientific conferences, Bachelor's and Master's papers etc. in a foreign language improves the quality of the works of students of non-language majors.

Originality. *The updated analysis of teaching a foreign language to students of non-language majors has been done. The importance of extracurricular activities and using all the opportunities given by the today's situation in the world and science has been emphasized. The main principles of developing students' communicative skills in a foreign language have been given on the basis of the reform in education and demands of the modern society.*

Conclusion. *Taking into account the current reduction of classroom hours and opportunities given to students at universities and in the community, we identify the following main principles of developing students' communicative skills in a foreign language: consistency, emotionality, availability, connection with real life, using authentic materials, involvement of subject area teachers, interdisciplinary approach, unity of education, science and practice, individual approach, personal significance, freedom of choice, consciousness and activeness, flexibility.*

Key words: *communication in a foreign language, students of non-language majors, postgraduate students, learning activity, extracurricular activity.*

References

1. Zakon Ukrayiny "Pro vyshchu osvitu" [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. The Bologna Declaration of 19 June 1999. [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF
3. Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsynuyannya / Naukovyy redaktor ukrayins'koho vydannya doktor ped. nauk, prof. S.Yu.Nikolayeva. – K. : Lenvit, 2003. – 273 s.
4. English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities. [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://ea.donntu.edu.ua/handle/123456789/1849>
5. Implementatsiya Zakonu Ukrayiny "Pro vyshchu osvitu" [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://osvita.gov.ua/?tag=mobilnist&paged=1>
6. Richard W. Paul Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. 2012, p.572
7. L. Chayka On the role of foreign languages in training specialists of new generation/L. Chayka// IATEFL Ukraine Newsletter, 2004, N 26, p.16-17.
8. S.R. Lewis. Speaking with confidence / S.R.Lewis.- <http://www.unce.unr.edu/publications/files/cd/2000/cm0008.pdf>
9. Michael McCarthy, Felicity O'Dell. Academic Vocabulary in Use/ Michael McCarthy, Felicity O'Dell/Cambridge University Press 2008. p.176.
10. Kozolup M. S. Tekhnolohiyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv pryrodnychkykh spetsial'nostey do akademichnoyi komunikatsiyi v universytetakh SShA avtoref 2017 : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk. : spets. 13.00.04 "Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity" / M. S. Kozolup. – Ternopil', 2017. – 23 s.
11. Novyny TSN vid 26 travnya 2017 roku [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu : <https://tsn.ua/ukrayina/600-inozemciv-priyhali-za-vlasniy-kosht-v-ukrayinu-schob-vchiti-shkolyariv-angliyskoyi-935902.html>

Отримано редакцією 29.05.2017 р.

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 378.115:377.1:687.1

Тетяна Михайлівна Васенок,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,
e-mail: v-talya@ukr.net

Інна Віталіївна Шелудько,
кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,
e-mail: inna_sheludko@ukr.net

ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦПРЕДМЕТІВ ПТНЗ

У статті розглянуто вимоги сьогодення до змісту і процесу професійної підготовки майбутніх фахівців швейної галузі; основні компоненти навчального процесу з формування професійної компетентності в студентів, які навчаються у вищій школі за напрямом підготовки «Професійна освіта. Технологія виробів легкої промисловості»; шляхи розвитку компетентності з проектування в майбутніх викладачів спецпредметів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) швейного профілю. Розкрито можливості впливу систем автоматизованого проектування одягу (САПРО) на формування професійної компетентності майбутніх фахівців швейної галузі. Запропоновано активніше впроваджувати САПРО у професійну діяльність викладачів спецпредметів ПТНЗ швейного профілю.

Ключові слова: професійна освіта, проектування, професійна компетентність, майбутні викладачі спецпредметів, системи автоматизованого проектування одягу.

Постановка проблеми. Сучасний ринок праці висуває нові вимоги до змісту і процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Працівник сьогодення повинен мати глибокі професійні знання, володіти основами наукової організації праці й культури виробництва; бути здатним до технічної та соціальної творчості, до проектування власної діяльності в різних соціокультурних ситуаціях, самовдосконалення, готовим знаходити шляхи рішення проблем незалежно від поодиноких обставин, до роботи при різних формах організації праці й виробництва в жорстких умовах конкуренції, спроможним виробляти особливу стратегію професійного мислення, поведінки й діяльності [1, с. 4].

Механізм формування особистісних, діяльнісних і соціальних якостей майбутнього фахівця сьогодні зовсім інший, ніж у попередніх поколінь. Саме професійна освіта України здійснює підготовку висококваліфікованих спеціалістів з урахуванням перспектив розвитку освіти і вдосконалення виробництва. Підготовка фахівця високого кваліфікаційного рівня потребує від викладачів глибоких педагогічних знань, ґрунтовної загальної, технологічної, виробничої та проектної культури.

Реалізувати соціальне замовлення суспільства має професійна освіта. Необхідно переосмислити процес професійної підготовки майбутніх викладачів спецпредметів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ). Тому актуальною є потреба у підвищенні рівня сформованості професійної компетентності майбутнього випускника вищого навчального закладу, оскільки вона відповідає потребам формування нової якості викладача ПТНЗ та розвитку творчої діяльності суб'єктів навчально-виробничого процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням професійної підготовки майбутніх фахівців ПТНЗ займалися Н. Алік, В. Безрукова, Т. Дев'ятьярова, Е. Ільїна, Е. Зебра, О. Кириченко, О. Коваленко, О. Марущак, В. Радкевич, Л. Тархан, Е. Ткаченко, Е. Шматко та ін. У дослідженнях розглядалися різні аспекти професійно-технічної та інженерно-педагогічної освіти, вдосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів спецпредметів ПТНЗ.

Проблему професійної компетентності розглядали К. Абульханова, О. Арцишевська, А. Вербицький, В. Зязикін, М. Кабардов, В. Калінін, Є. Клімов, Ю. Койнова, Н. Кузьміна, Л. Лаптева, А. Маркова, С. Мелешина, Л. Петровська, О. Попова, В. Сластьоніна, Г. Храмова, О. Чернишова та багато інших науковців. Підготовкою фахівців із залученням до проектної діяльності займалися М. Бондаренко, О. Дубасенюк, С. Ізбаш, Л. Кондратова, І. Кольцовська, Л. Лісіна, В. Шеховцова, Г. Шкільова та ін.

Проблема наукового обґрунтування змісту і розвитку компетентності з проектування майбутніх викладачів спецпредметів ПТНЗ залишається недостатньо розробленою і потребує подальшого вивчення.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у дослідженні процесу проектування як засобу формування професійної компетентності майбутніх викладачів спецпредметів ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу. Педагогічне проектування на сучасний момент відрізняється різноманітністю підходів до його вивчення, виділенням різних підстав введення нового поняттєвого апарату, акцентуванням різних аспектів самого процесу проектування, відображенням у різних теоретичних моделях, дослідженням з різних позицій.

Незважаючи на достатньо тривалу історію розвитку уявлення про педагогічне проектування, донині немає єдиного трактування поняття. Педагогічне проектування науковці розглядають на двох рівнях. По-перше, як одну з функцій педагогічної діяльності (перспективне планування завдань і способів їх вирішення). По-друге, як окремий вид діяльності, що має свою власну структуру: діагностування об'єкта проектування, концептуальне моделювання, систему керування проектом, етапи реалізації проекту, критерії оцінювання успішності виконання проекту.

О. Марущак [2] зазначає, що проектування – це послідовні дії від поставленої проблеми до розроблення рішення, яке задовольняє суспільні та індивідуальні потреби і виробничі можливості. Основний зміст проектування передбачає конструювання сукупності дій та засобів, що забезпечують розв'язання поставлених завдань і проблем, досягнення визначених цілей. Успішність проектування забезпечується за умови правильної логічної послідовності дотримання етапів виконання творчих проектів.

Педагогічне проектування сьогодні вітчизняні науковці розглядають як «важливий етап діяльності вчителя, який намагається технологізувати процес освіти зі свого предмета. Технологізувати освітній процес – це, насамперед, побудувати проект майбутнього процесу, який гарантує досягнення кінцевого результату. Спроекувати – це побудувати упорядковану систему технологізованих процедур освітнього процесу, обов'язкове виконання яких гарантує досягнення запланованого результату» [3, с. 4].

В. Давидов визначає проектування як вид пізнання, характерною особливістю якого є не вивчення того, що вже існує, а створення нових продуктів й одночасно пізнання того, що тільки може виникнути. При цьому він пов'язує основні види пізнання такі, як: дослідження, проектування, конструювання, програмування, планування.

А. Новіков деталізує досліджувану нами проблему у зв'язку з навчальним процесом і виокремлює поняття «педагогічне проектування» як детермінанту розвитку, педагогічні

знання, педагогічну творчість і новаторство, зростання кількості форм, методів, засобів навчання і виховання [4].

Педагогічне проектування становить специфічну діяльність педагога, пов'язану з розробленням і реалізацією освітніх проектів щодо організації навчальної діяльності тих, хто навчається, для студентів – це активізація пізнавальних інтересів, збагачення соціально-професійного досвіду, розвиток професійно важливих якостей (С. Шишов, В. Кальней, О. Міщенко, Т. Матвеева).

Учені (О. Заїр-Бек, В. Давидова, Н. Дука, О. Саранова, В. Докучаєва та ін.) розглядають процес проектування як певний вид творчої діяльності, яка у своєму розвитку пов'язується з дослідженням, прогнозуванням, моделюванням, програмуванням, соціальним управлінням; як творчу побудову й реалізацію педагогічних ідей, метою яких є перетворення та вдосконалення освітньої системи; як інноваційну педагогічну діяльність окремого педагога або цілого колективу, що відтворюється в їхніх педагогічних поглядах стосовно навчально-виховного процесу; як феномен, що виник у процесі взаємодії нових тенденцій у педагогічній теорії та інноваційній педагогічній практиці [5].

За результатами нашого дослідження зробимо узагальнення:

- педагогічне проектування можна розглядати як структурні й процесуальні характеристики діяльності, спрямовані на вирішення різних проблем у педагогічному процесі;
- об'єктом педагогічного проектування є освітні системи різного рівня й характеру або їх структурні компоненти, які також досліджуються у взаємозв'язку з системою в цілому;
- педагогічне проектування – продуктивна діяльність, результатом якої є проект і програма його реалізації в практику освіти, а також результати навчання, які мають місце під час виконання проекту.

Логічна структура проектної діяльності охоплює такі компоненти: суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, засоби, методи діяльності, її результат.

На характер функціонування педагогічної системи мають вплив такі чинники: філософія освіти, розвиток науки і техніки, культури, державна політика в галузі освіти, нормативно-правове забезпечення освіти. Указані чинники визначають зміст та технологію педагогічної дії, характер взаємодії учасників навчально-виховного процесу й потребують від педагогічного працівника певного рівня професійної компетентності (Є. Бачинська).

У загальному випадку під професійною компетентністю розуміють інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також його моральну позицію.

Поняття «професійна компетентність» науковці трактують по-різному. Компетентність – це сукупність знань і умінь, необхідних педагогу для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію... Професійна компетентність передбачає сформованість умінь розмірковувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми, творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлення розуміння особистісної відповідальності за результати праці; здатність до управління виробничим колективом; прийняття раціональних рішень у вирішенні конкретних завдань і проблем (О. Тихомиров).

На засадах гуманістичної парадигми освіти ведеться інтенсивний пошук, розроблення, апробація особистісно орієнтованих технологій навчання, створення моделей професійної компетентності та визначення критеріїв оцінювання результатів освітньої діяльності.

У наукових працях А. Вербицького, М. Кабардова, Н. Кузьміної представлено процесуальний підхід до розуміння професійної (педагогічної) компетентності. Він пов'язаний із визначенням змісту педагогічної компетентності тільки через систему знань, умінь і навичок без урахування мотиваційно-ціннісної сфери особистості.

І. Зязюн до структури педагогічної компетентності відносить базові знання, вміння, ціннісні орієнтації педагога, стиль взаємовідносин із людьми, з якими він працює, його

педагогічну культуру [6].

Під «професійною компетентністю» потрібно розуміти інтегровану особистісну характеристику, що охоплює психологічну (розуміння та усвідомлення власної діяльності) та теоретичну (набуття особистісно значущих знань та вмінь) готовність педагога до діяльності, його здатність вирішувати на практиці педагогічні завдання та виконувати роботу в цілому. Формування та розвиток професійної компетентності є процесом безперервним (Є. Бачинська).

Проблему професійної компетентності розглядають: як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно, відповідно, тобто оволодіння людиною здатністю та вмінням виконувати означені трудові функції (А. Маркова); як наявність спеціальної освіти, широкої, спільної та спеціальної ерудованості, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки (В. Зазикін, О. Чернишова); як професійну підготовку та здатність суб'єкта праці до виконання завдань та обов'язків повсякденної діяльності (К. Абульханова [8]); як потенційну готовність вирішувати поставлені завдання зі знанням справи (В. Калінін, О. Попова [9; 10]).

Психолого-педагогічна література передбачає трактування професійної компетентності так:

- система знань та вмінь педагога, що виявляється під час вирішення на практиці професійно-педагогічних завдань (Н. Кузьміна);
- система знань та вмінь, на основі яких формується творчий потенціал учителя та будується його діяльність (Т. Браже);
- система знань та вмінь, адекватних структурі та змісту педагогічної діяльності, культура професійної діяльності, професійні цінності та стереотипи (Л. Фішман).

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дозволяє стверджувати, що показниками професійної компетентності є: спільна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь і навичок; вміння правильно розпоряджатися ними під час виконання своїх функцій; знання можливих наслідків означених дій; практичний досвід і результат праці людини; гнучкість методу, критичність мислення; а також професійні позиції, індивідуально-психологічні якості особистості.

Таким чином, зазначимо, що професійна компетентність – категорія не стала, а динамічна. У зв'язку із цим існує потреба у створенні гнучкої моделі її розвитку, яка повинна відповідати вимогам часу як змістовно, так і технологічно.

Поняття професійної компетентності пов'язане з формуванням у свідомості особистості образу ідеального фахівця, який творчо виконує на високому професійному рівні педагогічну діяльність. Ключовими категоріями в розумінні сутності поняття «професійна компетентність» є знання та вміння. Від ступеня їх розвитку залежить якість педагогічної діяльності.

Основними компонентами навчального процесу є: мета навчання, завдання навчання, зміст освіти (навчання), методи навчання, засоби та форми організації навчання (О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак).

Для більшості фахівців формування професійної компетентності розпочинається в профільних класах загальноосвітніх або професійно-технічних навчальних закладах і продовжується у вищій школі. Фахівець сьогодення повинен не тільки мати ґрунтовні базові знання з обраної професії, а й уміти самостійно оновлювати їх, виконувати творчий пошук, приймати нетрадиційні рішення. Він має передбачати, прогнозувати, аналізувати та обирати раціональні шляхи й засоби навчання, застосовувати найновіші технології в галузі інженерії. На часі актуальною є потреба в підвищенні загального інженерного рівня фахівця будь-якої галузі, зокрема швейної галузі легкої промисловості.

Інженерна діяльність фахівця пов'язана з розробленням технічних об'єктів – з їх проектуванням. Інженерна діяльність викладача спецпредметів ПТНЗ швейного профілю пов'язана з проектуванням швейних виробів, яке стає сьогодні неможливим без застосування комп'ютерних технологій і систем автоматизованого проектування одягу (САПРО). Це особливо важливо для підготовки майбутніх викладачів спецпредметів ПТНЗ швейного профілю і навчання їх комп'ютерного проектування одягу внаслідок зміни методології й

технології проектування, переміщення акцентів з трудомістких проектних процедур на наукомісткі процедури. Використання комп'ютерних технологій і САПРО має перевести професійну проектну діяльність викладача спеціальних предметів на новий, більш високий якісний рівень, скоротити час і підвищити якість процесу проектування в професійній діяльності майбутніх фахівців швейної галузі.

Зростання вимог до якості швейних виробів і підготовки кадрів для певної галузі у ХХІ столітті вимагає глибоких професійних знань і творчого підходу до справи від фахівців модної індустрії різних кваліфікацій та етапів виготовлення одягу.

Посилення вимог до професійно-практичної підготовки фахівців різних рівнів зумовлено необхідністю її наближення до міжнародних стандартів якості, скорочення обсягів некваліфікованої та малокваліфікованої праці в процесі проектування і виготовлення одягу, постійним зростанням конкуренції на ринку праці та готової продукції масового попиту.

Педагогічне та інженерне проектування є важливими складовими праці викладача ПТНЗ швейного профілю. Підготовка майбутніх фахівців «високої кваліфікації, здатних здійснювати соціально-професійну та виробничо-технологічну діяльність в професійно-технічних навчальних закладах різного типу є першочерговим, пріоритетним напрямком розвитку вищої освіти» [1, с. 5].

У системі професійної освіти інженерна складова має слугувати, з одного боку, задоволенню соціотехнічних потреб суспільства, прогрес яких неможливий без компетентних фахівців, а з іншого – задоволенню потреб особистості в інтелектуальному, культурному й моральному розвитку. Завдання сучасного технічного прогресу вимагають подальшого вдосконалення підготовки студентів, які отримують професійну освіту, до проектної діяльності як однієї із основних складових професійної діяльності.

Підготовка у вищому навчальному закладі майбутніх викладачів спецпредметів ПТНЗ швейного профілю спрямована на формування нової якості викладача ПТНЗ та розвитку творчої діяльності суб'єктів навчально-виробничого процесу.

Головне завдання фахівців швейної галузі полягає в попередньому інженерно-технічному розробленні базових конструкцій і зразків одягу. Основними процесами, що визначають якість одягу на стадії «домашинного» проектування є моделювання і конструювання.

Практика доводить, що проектування швейних виробів у вищих навчальних закладах ХХІ століття продовжують навчати традиційно: використовують різні методики конструювання з ручним методом побудови креслень конструкцій.

Сучасний рівень проектування в швейній галузі доводить її неконкурентоспроможність на споживчому ринку. Вимогами сьогодення є прискорення темпів виробництва, висока динаміка змінюваності моделей одягу, розширення асортименту виробів, скорочення часу на розроблення нових моделей одягу. Це вимагає переосмислення методології процесу проектування, що здійснюється під час підготовки майбутніх викладачів спецпредметів ПТНЗ, зокрема вивчаючи дисципліну «Проектування швейних виробів».

Головною метою навчальної дисципліни «Проектування швейних виробів» у ВНЗ є надання студентам знань, умінь і практичних навичок у застосуванні досвіду інженерного проектування у процесі розроблення проектів швейних виробів й прийняття проектного рішення; вільне володіння методами аналізу, синтезу та оптимізації параметрів проектного завдання будь-якої складності.

Сучасний стан ринку швейних виробів характеризується домінуванням товарів імпортного виробництва. У зв'язку з цим розроблення та освоєння нових технологій виконання проектних робіт під час створення одягу, що базуються на застосуванні сучасної комп'ютерної техніки, найновішого електронного та автоматичного обладнання. Це є важливим завданням, яке стоїть перед працівниками швейної галузі.

Зростання обсягу проектних робіт в умовах сучасного ринку особливо гостро ставить завдання скорочення термінів і підвищення якості процесу проектування. Одним із засобів вирішення цієї проблеми є комплексна комп'ютеризація та автоматизація процесів підготовки

виробництва і упровадження систем автоматизованого проектування (САПР). Цей засіб дозволяє отримати значний економічний ефект завдяки підвищенню продуктивності праці, скороченню витрат на проектування, раціональному використанню сировини й робочої сили, підвищити інженерний рівень процесу проектування моделей одягу з більш ефективним використанням інженерних кадрів, а також вивільнити час для творчої проектної діяльності.

Швидкий розвиток комп'ютерних технологій мав би сприяти переходу від традиційних ручних методів проектування до нових комп'ютерних систем розроблення нових моделей одягу. Але так не сталося. Застосування комп'ютерів у проектній діяльності не сприяє полегшенню праці та підвищенню якості вирішення проектних задач. Швейна галузь виявилася неготовою до прийняття комп'ютерних технологій.

Розвиток комп'ютерних технологій у нашій країні розпочався значно пізніше, ніж у розвинутих країнах. Тому створення вітчизняних САПРО відстало від таких систем закордонного походження.

На сучасному етапі розвитку промисловості України швейна галузь перебуває в дуже критичному стані: зменшується кількість великих підприємств з виготовлення одягу і навпаки, збільшується кількість підприємств індивідуального та невеликих підприємств масового виготовлення одягу.

Визначаючи значущість комп'ютерних технологій, керівництвом швейної галузі було придбано кілька видів САПРО в різних закордонних фірм. Але через велику ціну таких систем їх можна було встановити тільки на великих підприємствах. На підприємствах індивідуального та невеликих підприємствах масового виготовлення одягу фахівці продовжують працювати в ручному режимі або перебувають на стадії вибору і впровадження системи САПР.

Сучасні вимоги до професійної підготовки фахівців різних рівнів зумовлено необхідністю її наближення до міжнародних стандартів якості, скорочення обсягів некваліфікованої та малокваліфікованої праці в процесі проектування і виготовлення одягу, постійним зростанням конкуренції на ринку праці та готової продукції масового попиту. Зростання вимог до якості швейних виробів вимагає вдосконалення процесу підготовки професійно компетентних працівників та їхніх викладачів. Вимоги сьогодення до освітян пояснюються тим, що більшість майбутніх кваліфікованих робітників швейної галузі працюватиме на підприємствах, оснащених САПР. Відповідно, майбутні викладачі ПТНЗ швейного профілю мають не тільки орієнтуватися в основних теоретичних питаннях використання комп'ютерних технологій, але і вміти застосовувати їх на практиці під час проектування та виготовлення одягу.

Для навчальних закладів, в яких відбувається професійна підготовка майбутніх фахівців швейної галузі, придбання кількох видів САПР для навчально-виробничого процесу є неможливим через велику вартість. Це є негативним стримульовальним чинником у підготовці сучасного професійно компетентного працівника нового типу.

Нами була здійснена спроба автоматизувати процес проектування жіночого плечового виробу. Розроблення базової конструкції одягу в автоматизованому режимі значно полегшило, спростило та прискорило процес проектування швейного виробу. Швидкий метод побудови розгорток поверхні одягу дозволив вивільнити час на другий етап проектування одягу – моделювання. Користувачам залишалось більше часу на творчу частину роботи – нанесення фасонних ліній і отримання запроєктованої моделі виробу на папері.

Таким чином, унесені зміни до змісту і засобів навчання дозволили суттєво вдосконалити навчально-виробничий процес підготовки майбутніх викладачів ПТНЗ і підвищити рівень сформованості професійної компетентності в студентів, які навчаються за напрямом підготовки «Професійна освіта. Технологія виробів легкої промисловості».

Висновки. Ураховуючи потребу нашої країни в якісному вітчизняному одязі, висококваліфікованих фахівців і швейної, і педагогічної галузей з високим рівнем культури, духовності, соціальної і творчої активності, особливо гостро постає проблема формування професійної компетентності майбутніх викладачів спецпредметів ПТНЗ за допомогою

найсучасніших комп'ютерних технологій, спрямованих на вирішення науково-технічних завдань щодо подальшого вдосконалення методів проектування базових конструкцій одягу, зокрема технологій комп'ютерного проектування одягу (САПРО).

В умовах сьогодення більшість майбутніх кваліфікованих робітників швейної галузі працюватимуть на підприємствах, оснащених системами автоматизованого проектування одягу. Тому, майбутні викладачі ПТНЗ швейного профілю мають не тільки орієнтуватися в основних теоретичних питаннях використання комп'ютерних технологій, але і вміти застосовувати їх на практиці під час проектування та виготовлення одягу.

Автоматизація процесу проектування одягу здатна забезпечити країну якісним трудовим потенціалом, надати якісну професійну підготовку з урахуванням вимог сьогодення, забезпечити трудоворесурсну безпеку країни і сприяти формуванню професійної компетентності у фахівців швейної галузі.

Таким чином, для успішної професійної діяльності майбутніх викладачів спецпредметів ПТНЗ швейного профілю в сучасних умовах розвитку суспільства, підвищення рівня сформованості професійної компетентності виявилось достатнім удосконалити зміст навчального матеріалу, засоби навчання і автоматизувати процес проектування. Викладачам ПТНЗ бажано знаходити шляхи й активніше впроваджувати до навчально-виробничого процесу системи автоматизованого проектування одягу.

Матеріал статті не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми і відкриває нові перспективи для формування професійної компетентності майбутніх викладачів спецпредметів ПТНЗ, подальшої автоматизації процесу проектування швейних виробів і розроблення доступних систем автоматизованого проектування одягу для використання у навчально-виробничій діяльності майбутніх фахівців.

Подальші дослідження планується провести у напрямі вивчення проблем формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників швейної галузі.

Список використаних джерел та літератури

1. Концепція розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні: проект / [за ред. О. Е. Коваленко]. – Х. : УПА, 2004. – 20 с. – (Нормативні правові документи).
2. Марущак О. Проектно-технологічна діяльність у професійній підготовці майбутніх учителів технологій з дизайну костюма / О. Марущак // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 3. – С. 165–172.
3. Бондар С. П. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : навчальний посібник / С. П. Бондар, Л. Л. Момот, Л. А. Липова, М. І. Головка. – Рівне : Редакційно-видавничий центр «Теніс», 2003. – 200 с.
4. Новиков А. М. Проектирование педагогических систем / А. М. Новиков // Среднее профессиональное образование. – 1999. – № 4. – С. 23–26.
5. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2005. – 300 с.
6. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : ВПОЛ, 2000. – С. 11–57.
7. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
8. Психология и педагогика : учебное пособие / [под ред. К. А. Абульхановой, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина]. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
9. Калінін В. О. Формування професійної компетентності вчителя іноземної мови в новій мовній політиці / В. О. Калінін // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних технологій: збірник наукових праць. – Житомир : Видавництво ЖДУ імені І. Франка, 2005. – С. 193–197.
10. Попова Е. В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема / Е. В. Попова // Известия Южного отделения Российской академии образования. – Выпуск 1. – Ростов – на – Дону, 1999. – С. 127–136.

Татьяна Михайловна Васенюк,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры профессионального образования
и компьютерных технологий
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: v-talya@ukr.net

Инна Витальевна Шелудко,
кандидат педагогических наук, ст. преподаватель
кафедры профессионального образования
и компьютерных технологий
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: inna_sheludko@ukr.net

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦПРЕДМЕТОВ ПТУЗ

В статье рассмотрены требования сегодняшнего дня к содержанию и процессу профессиональной подготовки будущих специалистов швейной отрасли; основные компоненты учебного процесса по формированию профессиональной компетентности у студентов, которые обучаются в высшей школе по направлению подготовки «Профессиональное обучение. Технология изделий легкой промышленности»; пути развития компетентности в проектировании у будущих преподавателей спецпредметов профессионально-технических учебных заведений (ПТУЗ) швейного профиля. Раскрыты возможности влияния систем автоматического проектирования одежды (САПРО) на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов швейной отрасли. Предложено активнее внедрять САПРО в профессиональную деятельность преподавателей спецпредметов ПТУЗ швейного профиля.

Ключевые слова: профессиональное обучение, проектирование, профессиональная компетентность, будущие преподаватели спецпредметов, системы автоматизированного проектирования одежды.

Tatiana Vasenok,
Ph.D., Associate Professor Department of Vocational
Education and Computer Technology
Glukhiv Oleksander Dovzhenko
National Pedagogical University,
e-mail: v-talya@ukr.net

Inna Sheludko,
Ph.D., senior teacher Department of Vocational
Education and Computer Technology
Glukhiv Oleksander Dovzhenko
National Pedagogical University,
e-mail: inna_sheludko@list.ru

DESIGNING AS A FORM OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF SPECIAL SUBJECTS

The article deals with the present requirements for the content and process of training of future clothing industry specialists; the main components of the educational process of formation of professional competence of students enrolled in higher education in the direction of «Professional

Education. The technology of Light industry»; how to develop competence in project activity in future teachers of special subjects. It reveals the possible impact of automated designing garments for the formation of professional competence of future garment industry specialists. It proposed to the educational process, the manufacturing process of garments and increased formation of professional competence to apply computer-aided designed clothes.

Introduction. *The current labor market poses new requirements for the content and process of training of future specialists. Today the worker must have professional expertise, know the basics of scientific work organization and cultural production; be capable of technical and social creativity to design their own activities in various social and cultural situations, be able to find ways of solving problems regardless of individual circumstances, work in various forms of work organization and production in tough competitive environment, able to produce special strategy professional thinking, behavior and activity.*

Implementing the social order of society has professional education. Therefore, it is necessary to rethink the process of training future special subject teachers, vocational education (VET). Therefore, there is an urgent need to improve the level of formation of professional competence of future graduates of the university, because it meets the needs of formation of a new vocational schools and a teacher of creative activity of educational-production process.

Purpose. *The purpose of the article is to study the design process as a means of professional competence of future teachers of special subjects in vocational schools.*

Methods. *The methods are aimed at a comprehensive study of the problem of formation of professional competence of future teachers of vocational special subject teacher's sewing profile which complement each other and make it possible to achieve the goal. These include: theoretical and empirical methods, methods of mathematical statistics.*

Results. *The practice proves that the design of garments in the XXIst century higher education continues to be taught traditionally, using different constructing methods with manual methods of constructing drawing designs.*

The current level of design in the garment industry is not competitive in the consumer market. The requirements of today are accelerating the pace of production, high turnover dynamics fashion, expanding the range of products, reduce the development time for new models of clothes. This methodology requires rethinking the design process, carries out during the preparation of future vocational education teachers, including studying the subject "Design of Garments".

The main goal of discipline «Designing Garments» is to provide students with knowledge, skills, and practical experience in the application of engineering design experience in drafting and adoption of garments design solution; fluent methods of analysis, synthesis and optimization of design problems of any complexity.

The increase in project work in today's market seeks to reduce the time and to improve the quality of the design process. One way of solving this problem is complex computerization and automation of production, preparation, and implementation of computer-aided design (CAD). This tool provides a significant economic benefit by increasing productivity, reducing costs for design, efficient use of raw materials and labor, increases the level of engineering design process models with clothes more efficient engineering staff, and free up time for creative design work.

The rapid development of computer technology would facilitate the transition from traditional manual methods to design new computer systems to develop new models of clothes. But it did not happen. The use of computers in the project activity is not conducive to facilitate work and improve the quality of solving design problems. Sewing industry was not ready to accept computer technology. The development of computer technology in our country started much later than in developed countries. Therefore, the creation of domestic CAD is behind those of foreign origin.

At the present stage of development, the industry of Ukraine garment industry is in a critical condition, reduces the number of large enterprises in manufacturing garments, and vice versa, the number of individual enterprises and small enterprises mass production of clothing.

Determining the importance of computer technology leadership garment industry purchased

several kinds of CAD in various foreign companies. But because of the high price, these systems can be installed only in large enterprises. The enterprises of individual and small business experts mass production of clothing continue to operate in the manual mode or at the stage of selection and implementation of CAD.

Originality. We made an attempt to automate the process of designing women's shoulder product. The development of basic design clothes in automatic mode is a lot easier, simplified and accelerated the process of designing garments. A quick method for constructing scans the surface of clothing allowing free time on the second stage of designing clothes – modeling. The users remain more time on the creative part of work - drawing lines and shapes to obtain product model projected on paper.

Thus, changes to the content and learning tools have allowed to improve significantly training and production process of training future teachers of vocational schools and increase the level of formation of professional competence of students in the field of «Professional Education. The technology of light industry».

Conclusion. It has given the need highly skilled clothing for our country's national dress quality, and educational sectors with high culture, spirituality, social and creative activity, especially the acute problem of formation of professional competence of future teachers of vocational schools using advanced computer technologies to solve scientific and technical problems for the further improvement of methods of designing basic design clothes, including computer-aided design technology clothing (CAD).

In terms of today's most future skilled workers, sewing industry work in enterprises is equipped with CAD clothing. Therefore, future teachers of vocational sewing profile should not only focus on basic theoretical issues of computer technologies, but also be able to apply them in practice for the design and manufacture of clothing.

Designing garments, computer design clothes, the presence of these disciplines are scientifically justified and necessary for the preparation of vocational teachers and form their professional competence. Automating the process of designing clothes country will provide quality employment potential and provide quality training to meet the requirements of our time, labor resource to ensure the security of the country and promote the professional competence of specialists in the clothing industry.

Further research is scheduled in the study of problems of formation of professional competence of skilled sewing industry workers.

Key words: vocational education, planning, professional competence, future special subject teachers, computer aided clothes design.

References

1. The concept of engineering pedagogical education in Ukraine: draft / [O. E. Kovalenko]. – X : UIPA, 2004. – 20 p. – (Normative legal documents).
2. Maruschak A. Design and technological activities in the training of future teachers technologies costume design / O. Maruschak // Proceedings of Uman State Pedagogical University. – 2013 – Part 3. – P. 165–172.
3. Bondar S.P. Promising educational technology in school education: Textbook / S. P. Cooper, L. Momot, L.A. Linden, M.I. Golovko. – Exactly: Editorial and Publishing Center «Tennis», 2003. – 200 p.
4. Novikov A. Designing of Teaching / A.M. Novikov // Middle Professional education. – 1999. – № 4. – P. 23–26.
5. Biotechnology V.V. Designing innovative educational systems in modern educational space: Monograph / V.V. Biotechnology. – Lugansk, 2005. – 300 p.
6. Zyazyun I.A. Intellectual and creative development of the individual in terms of continuing education // Continuous education: problems, searches, prospects: Monograph / [I.A. Zyazyuna]. – K. : VIPOL, 2000. – P. 11–57.
7. Markov A.K. Psychological Criteria and teacher professionalism Steps / A.K. Markova //

Pedagogy. – 1995. – № 6. – P. 55–63.

8. Psychology and pedagogy: Uchebnoe posobyе / [K.A. Abulhanovoy, L.G. Laptev, V. A. Slastenyna]. – Moscow: Perfection, 1998. – 320 p.

9. Kalinin V. Formation of professional competence of teachers of foreign languages in the new language policy / V. Kalinin // Formation of professional competence of future teachers of foreign languages by means of innovative technologies, technologies. – Exactly: Publisher hoped Franko, 2005. – P. 193–197.

10. Popov E.V. Psychological-pedahohycheskaya as scientific competence pedahohycheskaya problem / E.V. Popova // Proceedings of the Russian Academy of Yuzhny otdelenie education. – Issue 1. – Rostov-on-Don, 1999. – P. 127–136.

Отримано редакцією 30.05.2017 р.

УДК 81'255:811.111+811.161.2(045)

Людмила Олександрівна Максименко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри методики викладання
іноземних мов

й інформаційно-комунікаційних технологій

Київського національного

лінгвістичного університету,

e-mail: l.o.maksymenko@gmail.com

ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ СТРАТЕГІЇ В НАВЧАННІ ПИСЬМОВОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПЕРЕКЛАДУ

У статті розглянуто проблему стратегій перекладу в методиці навчання письмового перекладу. Робота містить аналіз різних поглядів на стратегію перекладу і їх визначення. Також представлено наявні категорії досліджуваного поняття, такі як текстові й процедурні, локальні й глобальні, ті, які властиві тексту перекладу, і процес-орієнтовані стратегії. Представлено результати деяких емпіричних досліджень механізму прийняття рішень перекладачами. Зроблено спробу узагальнити підходи та класифікації, наявні в сучасній науці, для того, щоб використати їх результати для створення методики формування компетентності в письмовому двосторонньому перекладі.

Ключові слова: письмовий переклад, процес перекладу, стратегія перекладу, компетентність у письмовому двосторонньому перекладі.

Постановка проблеми. Розвиток методики навчання перекладу сприяє нагальність заглиблення в процеси прийняття перекладацьких рішень, які визначають загальну спрямованість дій перекладача і позначаються терміном «стратегія перекладу». Виконання такого завдання можливе, на нашу думку, лише за умови ретельного вивчення дослідниками процесів, які тривають усередині мозку інтерпретатора, адже саме в ньому народжуються і реалізуються типові алгоритми або унікальні стратегії діяльності перекладача, зміст яких і є сферою дослідження і повинен бути використаний для розроблення ефективної методики навчання письмового двостороннього перекладу.

Особливості кожного виду перекладу породжують специфічні проблеми, які вимагають спеціальних компетентностей від перекладача, а також використання конкретних стратегій і розроблення механізмів прийняття рішень.

Стратегія перекладу (СП) є одним з найбільш неоднозначних понять у перекладознавстві, у яке не лише вкладають різні значення, але й одні й ті ж явища називають різними термінами: послідовність дій, методи, операції, заміни, тактики, норми тощо. Причина

полягає в тому, що вчені залучають до дослідження свого об'єкта різні науки і підходи. Незважаючи на всю складність, дослідження СП є надзвичайно важливими для формування компетентності в письмовому двосторонньому перекладі, оскільки є частиною професійної діяльності перекладача. Знання СП, пов'язаних з виникненням проблемних ситуацій і прийняттям рішень перекладачем, а також усвідомлення наслідків їх використання, як позитивних, так і негативних, мають бути внесені до змісту навчання письмового перекладу, а також впливатимуть на організацію навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. СП досліджували в роботах Ж.-П. Віне и Ж. Дарбельне (1958), Л. Венуті (1998), Д. Жиля (2009), Дж. Кетфорда (1965), Дж. Мелоун (1988), Ю. Найди (1964), П. Ньюмарка (1995), К. Сегіно (1989), Е. Честермена (1997), які приділяли увагу перекладацьким стратегіям породження текстів мовою перекладу (ТП), створюючи детальні класифікації. Часто дослідження СП породження ТП ведеться саме з навчальною метою (наприклад, Д. Кіра (1995); П. Кусмаул (1995)). Таким чином, є дані про те, як перекладати художні тексти, п'єси, опери, вірші, пісні, дитячі книги, комікси, рекламу, політичні промови, юридичні документи тощо. Усі вони здебільшого мають декларативний характер. Дослідження Г. Геніга та П. Кусмаула (1982), В. Льоршера (1991), К. Сегіно (1989), С. Тіркконен-Кондит (2005), Р. Яаскеляйнен (1993, 2007) присвячені питанням розроблення стратегій, які допомогли б перекладачеві знаходити оптимальне рішення для кожного конкретного завдання з перекладу. О. А. Олексієва (2015), В. В. Сдобніков (2011) та ін. займалися проблемою визначення поняття СП. На жаль, проблема СП досі є найбільш парадоксальною в теорії та практиці перекладу. Погляд на переклад як на процес розв'язання проблем і прийняття рішень, який уможлиблює його експериментальне дослідження, є, на нашу думку, дуже перспективним і для методики викладання перекладу. Адже одне з головних її завдань полягає в організації навчання, спроможного надати студентам професійні знання.

Формулювання мети статті. Актуальність заявленої проблеми та її недостатнє опрацювання зумовили мету нашого дослідження, яка не вимагає розв'язати проблему СП, а полягає в здійсненні певного узагальнення наявних у сучасній науці підходів і класифікацій до СП для того, щоб використати доробки, цінні для створення методики формування компетентності в письмовому двосторонньому перекладі.

Виклад основного матеріалу. Визначення поняття СП змінювалось залежно від розвитку перекладознавства і підходів, які залучались до вивчення перекладу. Проаналізувавши різні уявлення про СП і їх визначення, вважаємо, що вони розподіляються за різними категоріями на текстові, які враховують параметри тексту, спрямовані на кінцевий продукт (ТП), і процедурні, пов'язані з процесом перекладу, порядком проведення дій перекладачем; глобальні (загальні) і локальні (часткові) стратегії; стратегії розв'язання перекладацької проблеми і ті, що не є проблемними, а пов'язані з плануванням письмового перекладу.

СП, спрямовані на продукт перекладу, стосуються різних видів текстових явищ або явищ, що відбуваються на різних рівнях. Термін «текстові стратегії» використовують для опису результатів певних дій (процедур), а не самої діяльності перекладача під час перекладу. Прикладом таких стратегій можуть бути класифікації Е. Честермена [1, с. 93] та Ж.-П. Віне и Ж. Дарбельне (1958). Класифікацію стратегій П. Ньюмарка (1988) також можна розглядати як текстову. Він виокремлює 15 груп, які застосовуються до речення і менших одиниць мови. Але перекладознавець відрізняє їх від восьми методів, що стосуються всього тексту. Це вже вказує на розподіл між загальними і частковими стратегіями, хоча і суперечить головному принципу комунікативної теорії перекладу, відповідно до якого письмовий переклад має здійснюватися на рівні тексту.

Грунтуючись на теорії еквівалентності, Л. Венуті розглянув глобальні стратегії «відчуження» (надання пріоритету культурі автора всупереч культурі мови перекладу) і «одомашнення» (наближення культурі автора ТО до культурі мови перекладу). Локальні стратегії застосовуються до перекладу окремих мовних структур і лексичних одиниць, у той

час як глобальні регулюють загальні питання, пов'язані зі стилем, видом, типом тексту і виділенням конкретних аспектів ТО. «Відчуження» і «одомашнення» – це загальні підходи, у той час як прямий переклад або упушення працюють на рівні прийняття рішення щодо конкретної індивідуальної проблеми. Якщо обирається стратегія «відчуження», тоді ймовірно, що культурні реалії будуть передані за допомогою, наприклад, прямого перекладу. Такий взаємозв'язок указує на певну підпорядкованість локальних СП глобальним.

Із загальним переходом до теоретичних моделей, що ґрунтуються на дескриптивному підході, Е. Честермен зауважує, що стратегії – це способи, якими перекладачі прагнуть виконати переклад, який відповідатиме нормам. Не досягти еквівалентності, а просто знайти найкращу версію, на яку вони спроможні [1, с. 88].

Він, посилаючись на Д. Жилія (1992), наголошує на важливості розподілення на загальні й часткові стратегії, а також на стратегії перекладацького розуміння, що належать до когнітивного аналізу ТО, і породження тексту, які пов'язані з перекладом ТП. Проте у його розумінні стратегії – це явища, які спостерігаються в ТП у порівнянні з ТО і не пов'язані з розумовим процесом. Вони не процедурні, так як нічого не містять про те, як досягти даного результату, а є наслідком порівняння текстів.

Інша концепція СП пов'язана з різними фазами (етапами) роботи перекладача. Р. Яаскеляйнен називає їх процедурними. З цієї точки зору стратегії є цілеспрямованими або свідомими діями, які сприяють виконанню перекладу.

Серед них стратегії, спрямовані на розуміння тексту (організаційні, читання, аналіз тексту, пошукові (термінологія, інформація), консультації з експертами тощо); стратегії породження ТП (наприклад, написання чернетки, розв'язання локальних проблем, створення кінцевої версії ТП, перегляд і редагування); післяперекладацькі стратегії (репрезентація і поширення, вибір способу доставки і питання оплати). Такий підхід ототожнюється більше з тактиками досягнення мети на певному етапі. Таким чином, до процесуальних можна віднести стратегії підготовчого етапу до перекладу, стратегії етапу сприйняття і розуміння, у тому числі стратегії переформулювання, контролю повторів. Усі стратегії і тактики обираються відповідно до різних змінних (обсягу пам'яті, уваги, умов сприйняття, технічної складності, знайомства з предметом тощо). Їх кількість, типи і назви відрізняються в різних авторів.

У своїх дослідженнях канадська вчена К. Сегіно простежила кілька основоположних принципів, якими, на її думку, керуються перекладачі у своїй роботі. До них належать дотримання, наскільки це можливо, тексту французькою мовою, а також безперервний переклад якомога більшого уривку тексту і негайне виправлення поверхових помилок з відкладанням змістових помилок до кінця перекладу. Вона називає їх глобальними стратегіями перекладача [2, с. 36], і їх слушно віднести до загальної лінії поведінки перекладача, яка вимагає процедурних знань. Та вони, здається, охоплюють різні види явищ. З одного боку, є процедурні керівні принципи, такі, як «бути послідовним» або «перекладати без перерви якомога довше». З іншого боку, стратегії, які зосереджені на породженні ТП, такі як «залишатися якомога ближче до тексту французькою мовою, наскільки це можливо» або «резюмувати і популяризувати ТО».

З появою психолінгвістичних підходів СП стали одним з головних інструментів для дослідження перекладу як процесу, а не результату. За В. Льоршером СП – це потенційно усвідомлена дія, спрямована на розв'язання проблеми, яка виникає в процесі перекладу уривка тексту з однієї мови іншою [3, с. 76]. Х. П. Крінгз визначає СП як потенційно усвідомлений план перекладача щодо розв'язання перекладацьких проблем у межах певного завдання з перекладу [4, с. 175]. Таке визначення СП прирівнює їх до цілеспрямованих планів або дій, мета яких полягає в тому, щоб розв'язати конкретну перекладацьку проблему.

К. Хайнувський розширює визначення СП до свідомо чи несвідомо обраних перекладачем дій у межах усього тексту або його великих уривків і відрізняє це поняття від техніки, яку він визначає як вибір рішення для певної проблеми, що виникла в ході процесу перекладу [5, с. 76]. Така різниця також відповідає розподілу на глобальні і локальні СП.

Отже, СП вважають розумовими операціями перекладача під час перекладу. Таке трактування означає, що стратегія більше не є елементом загальної теорії перекладу, а є інструментом для розв'язання можливих проблем, які виникають під час перекладу, і поняттям для опису перекладу як процесу прийняття рішень. Учені тепер інтерпретують стратегії як контрольовані або неконтрольовані, усвідомлені або автоматизовані процеси.

Дискусія триває між більш конкретним рівнем (як розв'язати часткові проблеми) і більш загальним і абстрактним рівнем (що відбувається у свідомості перекладача) – перший вимагає уваги, свідомого розгляду, останній відбувається несвідомо.

Теорія перекладу має тенденцію бути нормативною, вказувати перекладачеві на оптимальне рішення; реально ж перекладацька робота, однак, є прагматичною; перекладач зважується на вибір одного з можливих рішень, яке обіцяє максимум ефекту за мінімум зусиль. У підручнику з перекладу Г. Геніга та П. Кусмаула йдеться про необхідність розробки стратегій, які допомогли б перекладачеві знаходити оптимальне рішення для кожного конкретного завдання з перекладу. На їхню думку, перекладач приймає рішення про загальний підхід, керуючись ТО і перекладацькою інструкцією; загальний підхід або стратегія допоможуть пізніше в прийнятті синтаксичних та лексичних рішень на локальному рівні. Така позиція вже стає цікавою для методики навчання письмового двостороннього перекладу.

Лінгвістичні й текстові дослідження зосереджені на результатах перекладу, тоді як автори під впливом психолінгвістики і когнітивних досліджень розглядають концепцію СП з точки зору процесу, в основному на ґрунті експериментів з використанням протоколів «міркуй уголос» (think-aloud protocols) (ПМУ). Емпіричні дослідження СП розширили можливості вивчення перекладу як процесу. Експериментальні дані нових методів дозволили вченим по-іншому поглянути на зміст перекладацького процесу і дійти певних висновків. Завдяки їм можна вказати на виявлення повторюваності певних когнітивних кроків і стратегій щодо ідентифікації проблем, знаходження еквівалентів, зниження ризику та оцінювання. Результати досліджень фіксують різницю між новачками (початківцями) в галузі перекладу і професіоналами в тому, що останнім властива велика автоматизованість процесів перекладу та, відповідно, менша доступність для інтроспекції. Дослідники використовують різні підходи і різні визначення поняття СП. Зосередимося на результатах досліджень, які мають відношення до методики формування компетентності в письмовому двосторонньому перекладі.

Більшість даних проведених досліджень свідчить про те, що серед недосвідчених перекладачів домінує стратегія, яка полягає в заміні слів однієї мови словами іншої без аналізу тексту. Так, студенти факультету іноземних мов, які є початківцями в галузі перекладу, під час породження ТП зосереджені в основному на лексиці й ігнорують граматику [6, с. 18–19]. С. Тіркконен-Кондит зауважила, що новачки, як правило, підходять до виконання перекладу як до розв'язання лексичних або фразових проблем, у тому порядку, в якому вони з'являються у тексті: послівно, пофразово, речення за реченням [7, с. 408]. З іншого боку, проведені нею дослідження виявили, що тенденція перекладати буквально існує як серед початківців, так і серед досвідчених перекладачів. Це проявляється не тільки в процесі перекладу, але і в готових перекладах. Автор стверджує, що буквальний переклад – стратегія «бездіяльності», яку використовує перекладач, доки не помічає проблему з ТП. Такий висновок відповідає теоретичним міркуванням П. Ньюмарка, який вважає, що буквальний переклад є основною СП.

Також щодо відмінностей між СП, які використовують професіонали і непрофесіонали, С. Тіркконен-Кондит зазначає, що перекладач-початківець зосереджується на лексичних одиницях і шукає інформацію в зовнішніх джерелах, тоді як експерти зосереджуються на самому тексті, його семантичних, прагматичних і міжтекстових аспектах, намагаючись отримати якомога більше інформації. Стратегії розуміння новачків спрямовані на розв'язання локальних проблем, у той час як в експертів вони є глобальними. Те ж саме можна сказати і щодо стратегій породження. Експерти схильні приймати глобальні рішення стосовно формування тексту перекладу (наприклад, щодо його загального стилю) на відносно ранній стадії цього процесу [7, с. 406].

Такі результати підтверджують дослідження Р. Яаскеляйнен. Учена виявила, що автори посередніх і невдалих перекладів більшою мірою покладаються на лінгвістичні знання, у той час як автори хороших перекладів, як правило, застосовують свій кругозір. За її словами, в хороших перекладах більша частина уваги спрямована на осмислення тексту, на те, що пов'язує текст зі світом. Менш успішні переклади, на думку науковця, концентруються виключно на поверховій лінгвістичній структурі, тобто на буквальному перекладі [8, с. 69]. Аналізуючи процес перекладу студентів факультету іноземних мов, дослідники відзначають, що контекстуальна здогадка застосовується лише на рівні фрази або синтагми [6, с. 19]. Результати досліджень процесу перекладу В. Льоршером вказують на подібні висновки. Він зазначає, що серед студентів, які вивчають іноземні мови, як правило, існує тенденція використовувати стратегію, орієнтовану на особливості мовної форми, а до перевірки породжуваного перекладу з точки зору змісту вдаються тільки тоді, коли в них виникають проблеми з перекладом. Таким чином, вони створюють тексти, які часто не тільки не відповідають оригіналу, але також містять граматичні та стилістичні помилки, навіть якщо ці тексти перекладаються рідною мовою учасників експерименту. Професійні перекладачі, навпаки, як правило, обирають стратегію відтворення змісту і постійно відстежують породжуваний ТП, що дозволяє уникнути перекручування інформації з ТО і текстових помилок у мові перекладу.

Отже, подані результати надають відомості про три важливі аспекти перекладацького процесу: 1) виявляють різні типи перекладацьких труднощів, як у процесі розуміння оригіналу, так і під час вибору варіанту перекладу; 2) визначають загальну стратегію перекладача (послідовність його дій, методи роботи зі словником, використання буквального перекладу тощо); 3) виявляють деякі принципи, якими керується перекладач, обираючи остаточний варіант перекладу.

Ще одне важливе питання пов'язане з визначенням поняття проблема перекладу. Якщо раніше під «проблемою» розглядали певні типи визначених стратегій, спрямованих на попередження можливих проблем з, наприклад, перекладу метафор, то тепер учені прагнуть встановити, що перекладачі самі вважають проблематичним у тому чи іншому ТО і яке рішення мовою перекладу вони свідомо приймають. Такий напрям наукових розвідок має важливе значення для нашого дослідження. «Проблема» як частина процесу перекладу і здатність її розв'язувати лежить в основі компетентності в письмовому перекладі. Крім того, з точки зору методики навчання перекладу, для того щоб отримати якісний результат, необхідно впливати на сам процес.

Результати експериментів, проведених групою вчених РАСТЕ в Барселоні з 2000 р., виявили, що проблеми, з якими стикаються перекладачі під час виконання завдання з перекладу можуть бути ідентифіковані в декілька способів, на різних (мовному, текстовому, екстралінгвістичному, культурному тощо) рівнях. Те, що є проблемою для професійного перекладача, не обов'язково викликає труднощі в початківця, недосвідченого перекладача або клієнта, вченого або будь-якого іншого реального або передбачуваного читача перекладу. «Проблема», таким чином, є динамічним і відносним поняттям.

На підставі даних ПМУ Р. Яаскеляйнен (1993) пропонує не обмежувати СП лише розв'язанням проблем. Оскільки під час дослідження учасники експерименту озвучували безпроблемні рішення, це вказує на наявність загального плану породження ТП. Навіть там, де немає проблеми, перекладач приймає рішення: відсутність проблеми не приводить до нестратегічної поведінки. Таким чином, науковець до глобальних стратегій відносить загальні визначальні принципи, яких дотримується перекладач, регулюючи локальні стратегії стосовно розв'язання проблем та прийняття рішень у перекладі окремих елементів ТО.

На користь унесення до СП неproblemних дій свідчать результати досліджень з інших галузей науки. Наприклад, комунікативні стратегії використовуються за відсутності проблематичності. СП визначають і організують відбір мовних та мовленнєвих засобів подібно до комунікативних. Досліджуючи дискурс, Т. ван Дейк і В. Кінч визначають стратегії і плани.

План, у їхньому розумінні, – це глобальне поняття макродії та її кінцевий результат або мета. Стратегія – це глобальне уявлення про засоби досягнення цієї мети. Загальні засоби будуть мати переважний вплив на засоби нижчого рівня, більш детальні рішення і дії. План є лише глобальним уявленням про дію. Крім того, стратегії включають у себе дії, цілі і деяке уявлення про оптимальність їх виконання. Стратегія є уявленням виконавця про кращий спосіб діяти для того, щоб досягти мети [9, с. 64–65].

Таким чином, навіть при відсутності проблем стратегії чітко цілеспрямовані. Насправді, у визначеннях поняття СП як проблемних, так і не ґрунтованих на проблемах, чітко простежується думка, що вони мають бути зорієнтовані на мету, яка у першому випадку спрямована на розв'язання індивідуального завдання перекладу, а в другому – на виконання загального плану перекладу тексту. Тобто глобальна стратегія зорієнтована на цілісний когнітивний образ ТП, якій існує у свідомості перекладача як ідеальний образ результату його діяльності. Глобальні стратегії регулюються попередньо заданими нормами, наприклад, вимогами клієнта до перекладу щодо загального характеру співвідношення між ТО і ТП. Рішення, прийняті на цьому рівні, мусять брати до уваги економічні, культурні, політичні, ідеологічні, лінгвістичні чинники і технічні обмеження. Від цього залежить вибір між повним і реферативним перекладом, або між буквальним і вільним, або між адекватним (орієнтованим на ТО) і прийнятним (на ТП).

Глобальна стратегія з цієї точки зору полягає в побудові певного типу тексту і певного типу ідентичності, знаходженні компромісу між мовами/культурами. За відповідних умов, підрядковому перекладу надається перевага над комунікативним (наприклад, засідання в суді, де іноді мова свідка має бути перекладена саме дослівно).

Локальні стратегії підпорядковані глобальній і спрямовані на розв'язання конкретних проблем перекладу: відтворення безеквівалентних мовних явищ, реалій, фразеології тощо. Вони регулюються оперативними нормами (переформулювання мовного реєстру або реорганізація текстової структури і інформації тощо). Деякі рішення стосуються певних уривків тексту (експлікація (опис), додавання, упущення), інші – позатекстові рішення (написання передмови перекладачем, додавання заголовку, примітки або глосарій).

Під впливом тієї чи іншої стратегії перекладач здійснює вибір конкретного способу відтворення смислових, стилістичних, прагматичних ознак одиниці перекладу: калькування, компенсацію, пояснення тощо. СП пропонується розглядати як загальну мету, надзавдання перекладацької діяльності. Українські дослідники простежують певний паралелізм із запропонованою Т. ван Дейком концепцією щодо тріади стратегій дискурсу. Стратегія виникає як реалізація певного принципу перекладу внаслідок взаємодії комплексу позалінгвальних (соціальних, ситуативних), комунікативних і текстуальних (текстових та інтертекстуальних) чинників. СП реалізується через комплекс тактик, які визначають конкретні способи (методи, прийоми, процедури) перекладу конкретних мовних одиниць [10, с. 220–221].

Отже, на сучасному етапі розвитку когнітивно-дискурсивної парадигми лінгвістичних наук стає можливим визначити низку характеристик стратегії як перекладознавчого поняття. За визначенням В. Сдобнікова, стратегія перекладу – це програма здійснення перекладацької діяльності, яка, з одного боку, формується на ґрунті загального підходу перекладача до виконання перекладу в умовах певної комунікативної ситуації двомовної комунікації та визначається специфічними особливостями даної ситуації і метою перекладу, а, з іншого боку, визначає характер професійної поведінки перекладача в межах цієї комунікативної ситуації [11, с. 170].

Зауважимо, що формування СП на ґрунті загального підходу перекладача до здійснення перекладацької діяльності передбачає наявність у нього певної програми, плану дій. Це визначається наявністю в СП такого компонента, як планування. По суті, формування перекладачем загального підходу до здійснення своєї діяльності є результатом співвіднесення всіх компонентів стратегії перекладу – орієнтування в ситуації, формулювання мети, прогнозування і планування.

Тоді вироблення СП передбачає орієнтування перекладача в комунікативній ситуації, врахування її первинних і вторинних параметрів; а оскільки одним з найважливіших параметрів комунікативної ситуації є мета виконання перекладу, то саме вона визначатиме СП; стратегія перекладу, у свою чергу, визначає загальну лінію поведінки перекладача в процесі здійснення перекладу; поведінка перекладача полягатиме у виконанні певних дій і використанні певних тактик, необхідних для досягнення мети перекладу.

Проаналізувавши найбільш значущі погляди щодо поняття СП, можна стверджувати, що вони є невід'ємною властивістю професійної діяльності перекладача, належать до когнітивної сфери, є свідомими або потенційно свідомими діями, які ґрунтуються на фахових знаннях, а тому вимагають спеціального навчання. Їм притаманна цілеспрямованість і орієнтація на результат. Як певний план чи програма СП мають системний діяльнісний характер. Їх вибір залежить від соціально-дискурсивних чинників, що свідчить про їх соціальну сутність, а реалізуються вони за допомогою тактик.

Отже, результати здійсненого аналізу дають змогу зробити висновок про те, що існує декілька типів СП: домінантна стратегія-мета, яка полягає в прагненні перекладача щонайглибше зрозуміти ТО і знайти найточніший відповідник у мові перекладу; стратегії, пов'язані з етапами виконання письмового перекладу (передперекладацького аналізу, сприйняття і розуміння ТО; аналітичного варіативного пошуку під час породження ТП; післяперекладацького аналізу ТП); глобальні стратегії прийняття перекладацьких рішень (на рівні дискурсу і комунікації) і локальні (на рівні тексту). З точки зору мети нашого дослідження найбільш оптимальним буде визнання того, що СП полягають у створенні плану і визначенні дій для виконання письмового перекладу в кращий можливий спосіб з урахуванням вимог ситуації перекладу, короткої інструкції до перекладу, наявних ресурсів, а також з використанням різних тактик і критеріїв для прийняття рішень стосовно конкретних елементів у тексті. Стратегія-мета визначає як процес, так і результат письмового перекладу. До того ж глобальні стратегії (на рівні дискурсу і комунікації) і локальні (на рівні тексту) охоплюють усі його етапи. Виявлення функцій комунікації, виражених у ТО, особливостей відповідного дискурсу, лексико-граматичних особливостей ТО можуть здійснюватися на будь-якому етапі процесу перекладу. Розподіл стратегій на глобальні та локальні під час навчання письмового двостороннього перекладу можливо використовувати як навчальний прийом для проведення всебічного аналізу ТО з тим, щоб виявити перекладацькі проблеми і визначити шляхи їх розв'язання. Такий підхід є цілеспрямованим і містить доступний елемент оптимальності (тобто не ставить завдання виконати ідеальний переклад, але такий, який є хорошим у певних обставинах).

Висновки. З огляду на результати здійсненого аналізу видається можливим зробити висновки, які є значущими для методики формування компетентності в письмовому двосторонньому перекладі. Перед застосуванням СП майбутній перекладач повинен усвідомити, а іноді й озвучити, що саме є перекладацькою проблемою. Важливо навчитися не лише визначати проблему, а й розуміти, що іноді можливо знайти тільки попереднє рішення, іноді остаточне і прийнятне, а потім обрати обґрунтоване або автоматизоване рішення. У будь-якому випадку розуміння проблеми є необхідною умовою для її розв'язання.

Дані про те, що серед студентів існує тенденція використання локальних стратегій, не дотримуючись глобальної стратегії, ґрунтованої на аналізі всієї ситуації перекладу, мають бути враховані під час створення методики навчання письмового двостороннього перекладу. Необхідно формувати вміння визначати глобальну стратегію, враховувати граматичні й стилістичні особливості ТО. У навчанні майбутніх фахівців важливим є розуміння того, що ретельний аналіз локальних текстових стратегій, використаних у ТП, дозволяє обґрунтувати припущення про глобальні стратегії, якими, можливо, керувався перекладач, виконуючи завдання. Звичайно, глобальні стратегії (на культурному та соціологічному або макрорівні) впливають на вибір локальних стратегій на мікрорівні (або текстовому і когнітивному рівнях) на різних етапах процесу перекладу.

Формуючи компетентність у письмовому двосторонньому перекладі, необхідно

залучати завдання, які розвиватимуть у студентів уміння редагувати ТП, таким чином, щоб у ньому не залишалося уривків тексту, які були перекладені буквально, не еквівалентні ТО або містили граматичні помилки.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі ми вбачаємо в розробленні ефективної методики формування компетентності в письмовому двосторонньому перекладі з урахуванням результатів аналізу наявних у сучасній науці підходів і класифікацій до СП та досліджень механізму прийняття рішень.

Список використаних джерел та літератури

1. Chesterman A. Memes of Translation : The Spread of Ideas in Translation Theory / A. Chesterman : [Benjamins Translation Library]. – Vol. 22. – Amsterdam : John Benjamins Publishing, 1997. – 219 p.
2. Séguinot C. The translation process: an experimental study / C. Séguinot // The Translation Process / [ed. By C. Séguinot]. – Toronto : H. G. Publications. – 1989. – P. 21–53.
3. Lörscher W. Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies: a Psycholinguistic Investigation / W. Lörscher. – Tübingen : Narr., 1991. – 307 p.
4. Krings H. P. Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. (Tübinger Beiträge zur Linguistik) / H. P. Krings. – Tübingen: Gunter Narr Verlag. – 1986. – 291 s.
5. Hejwowski K. Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu [The Cognitive Communicative Theory of Translation] / K. Hejwowski. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. – 2004. – 198 s.
6. Königs F. G. Processus mentaux étudiés chez des sujets allemands apprenant le français lorsqu'ils ont ten train de traduire / F. G. Königs, R. Kauffmann // Meta: Translators' Journal. – Les Presses de l'Université de Montréal. – 1996 – Vol. 41 (1). – P. 7–25.
7. Tirkkonen-Condit S. The monitor model revisited: Evidence from process research / S. Tirkkonen-Condit // Meta: Translators' Journal. – Les Presses de l'Université de Montréal. – Vol. 50 (2). – 2005. – P. 405–414.
8. Jääskeläinen R. Hard work will bear beautiful fruit. A comparison of two think-aloud protocol studies / R. Jääskeläinen // Meta: Translators' Journal. – Les Presses de l'Université de Montréal. – 1996 – Vol. 41 (1). – P. 60–74.
9. Van Dijk T. Strategies of Discourse Comprehension / T. Van Dijk, W. Kintsch. – New York : Academic Press. – 1983. – 389 p.
10. Фролова І. Є. Стратегії спілкування та стратегії перекладу / І. Є. Фролова, Т. П. Андрієнко // Переклад у наукових дослідженнях представників харківської школи : [кол. монографія] / [за ред. Л. М. Черноватого, О. А. Кальниченка, О. В. Ребрія]. – Вінниця : Нова книга, 2013. – С. 211–232.
11. Сдобников В. В. Стратегия перевода: общее определение / В. В. Сдобников // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 1 (13). – С. 165–172.

Людмила Александровна Максименко,
кандидат педагогических наук, доцент,
докторант кафедры методики
преподавания иностранных языков
и информационно-коммуникационных
технологий Киевского национального
лингвистического университета,
e-mail: l.o.maksymenko@gmail.com

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОМУ ДВУСТОРОННЕМУ ПЕРЕВОДУ

В статье рассматривается проблема стратегий перевода в методике обучения письменному переводу. Работа содержит обзор различных взглядов на стратегию перевода и

их определения. Также представлены существующие категории исследуемого понятия, такие как текстовые и процедурные, локальные и глобальные, те, которые присущи тексту перевода, и процесс-ориентированные стратегии. Представлены результаты некоторых эмпирических исследований механизма принятия решений переводчиками. Сделана попытка обобщить подходы и классификации, существующие в современной науке, с тем, чтобы использовать их результаты для создания методики формирования компетентности в письменном двустороннем переводе.

Ключевые слова: письменный перевод, процесс перевода, стратегия перевода, компетентность в письменном двустороннем переводе.

Liudmyla Maksymenko,

pedagogical sciences candidate, assistant professor,
doctoral candidate of Foreign Languages Methodology
Teaching and Information and Communication
Technologies Department of
Kyiv National Linguistic University,
e-mail: l.o.maksymenko@gmail.com

THE ISSUE OF TRANSLATION STRATEGY IN TEACHING WRITTEN BILINGUAL TRANSLATION

Introduction. *The specific character of translation strategies has been defined in many different ways in Translation Studies and in Teaching Didactics. There seems to be a great deal of confusion caused by the notion of translation strategies in these fields. Translation strategy is generally known as one of the most elusive concepts; sometimes strategies refer to different phenomena, while at other times the same phenomenon is referred to by different names, such as actions, procedures, transformations, methods, norms, or tactics. Consequently, it is not always clear which one is referring to while talking about translation strategies.*

Despite the complexity, the research of this notion is critical to the competence formation in written translation as a part of a professional translator's activity. Translation strategies associated with the occurrence of problem situations and translator's decisions as well as awareness of the consequences of their use, both positive and negative, must be included to the content of written translation training.

Purpose. *To provide a survey of some of the different strategy notions, their definitions and classifications; to make an attempt to generalize approaches and classifications existing in modern science in order to use their results in creation teaching techniques for competence acquisition in bilingual translation.*

Methods. *Reviewing the studies on the problem of translation strategies in Translation Studies and Teaching Didactics with the view to analyzing existing approaches and classifications to the translation strategy and decision-making research.*

Results. *The results of the analysis make it possible to conclude that there are several types of translation strategies: the dominant strategy-goal, which is the translator's desire for profound understanding of the ST and finding the most accurate equivalent in the target language; strategies associated to translation stages (pre-translation analysis, perception and understanding of ST, analytical search during TT production, TT reviewing); global (macro) decision-making translation strategies (at the level of discourse and communication) and local or micro (at the level of the text).*

Originality. *For the purpose of our study, the best is to recognize that the translation strategies involve creating a plan and determining actions to perform translation in the best possible way to meet the requirements of the translation situation, brief instructions, and available resources as well as using different tactics and criteria for making decisions on specific elements in the text. Strategy-goal defines both the process and the results of translation. In addition, global strategies (at the level of discourse and communication) and local (at the level of the text) cover all the translation stages. Identifying the functions of communication, expressed in ST, special features of the discourse, lexical and grammatical*

features can be applied at any stage of the translation process. Such distribution of strategies can be used as a training method for comprehensive analysis of ST in order to identify translation problems and find solutions. This approach is task-oriented and contains an accessible element of optimality (i.e. not performing a perfect translation, but one which is good in certain situation).

Conclusion. *To sum up, it seems possible to draw some conclusions that are important for the formation of competence in bilingual translation. First, before applying translation strategies, the future translator should realize that there is a translational problem. It is important to learn not only identify the problem, but also understand that sometimes only a preliminary decision can be found, while at other time a final and an acceptable one is possible. In any case, understanding of the problem existence is a prerequisite for its solution.*

The students' tendency to use local strategies, ignoring the global (grounded on the analysis of the whole situation of translation) should be considered when creating teaching technics for translation competence formation. It is necessary to form the ability to define a global strategy, considering the grammatical and stylistic features of ST. Training of future specialists should include a thorough analysis of local textual strategies used in TT because it allows to justify the assumption of a global strategy that might have guided the translator performing a task. Of course, global strategies (in the cultural and sociological or macro level) influence the choice of local strategies at micro level (or text and cognitive levels) at different stages of the translation process.

Competence formation in written bilingual translation should involve tasks that develop the ability to review TT, so that it would have no text segments translated literally or containing grammatical errors. Prospects for further research in this area we see in the development of effective teaching methods for formation bilingual translation competence on the basis of the analysis of existing approaches and classifications to the translation strategy and decision-making research in modern science.

Key words: *translation, translation process, translation strategy, bilingual translation competence.*

References

1. Chesterman A. *Memes of Translation : The Spread of Ideas in Translation Theory* / A. Chesterman : [Benjamins Translation Library]. – Vol. 22. – Amsterdam : John Benjamins Publishing, 1997. – 219 p.
2. Séguinot C. *The translation process: an experimental study* / C. Séguinot // *The Translation Process* / [ed. By C. Séguinot]. – Toronto : H. G. Publications. – 1989. – P. 21–53.
3. Lörscher W. *Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies: a Psycholinguistic Investigation* / W. Lörscher. – Tübingen : Narr., 1991. – 307 p.
4. Krings H. P. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. (Tübinger Beiträge zur Linguistik)* / H. P. Krings. – Tübingen: Gunter Narr Verlag. – 1986. – 291 s.
5. Hejwowski K. *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu [The Cognitive Communicative Theory of Translation]* / K. Hejwowski. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. – 2004. – 198 s.
6. Königs F. G. *Processus mentaux étudiés chez des sujets allemands apprenant le français lorsqu'ils on ten train de traduire* / F. G. Königs, R. Kauffmann // *Meta: Translators' Journal*. – Les Presses de l'Université de Montréal. – 1996 – Vol. 41 (1). – P. 7–25.
7. Tirkkonen-Condit S. *The monitor model revisited: Evidence from process research* / S. Tirkkonen-Condit // *Meta: Translators' Journal*. – Les Presses de l'Université de Montréal. – Vol. 50 (2). – 2005. – P. 405–414.
8. Jääskeläinen R. *Hard work will bear beautiful fruit. A comparison of two think-aloud protocol studies* / R. Jääskeläinen // *Meta: Translators' Journal*. – Les Presses de l'Université de Montréal. – 1996 – Vol. 41 (1). – P. 60–74.
9. Van Dijk T. *Strategies of Discourse Comprehension* / T. Van Dijk, W. Kintsch. – New York : Academic Press. – 1983. – 389 p.
10. Frolova I. Ye. *Stratehiyi spilkuwannya ta stratehiyi perekladu* / I. Ye. Frolova, T. P. Andriyenko // *Pereklad u naukovykh doslidzhennyakh predstavnykiv kharkivs'koyi shkoly* :

[kol. Monohrafiya] / [za red. L. M. Chernovatoho, O. A. Kal'nychenka, O. V. Rebriya]. – Vinnytsya : Nova knyha, 2013. – S. 211–232.

11. Sdobnykov V. V. Stratehiya perevoda : obshchee opredelenye // Vestnyk Yrkut'skoho hosudarstvennoho lnhvystycheskoho unyversyteta. – 2011. – № 1 (13). – С. 165–172.

Отримано редакцією 22.04.2017 р.

УДК 372.461-057874:37=161.2

Олена Олександрівна Вишник,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: olenavyshnyk@gmail.com

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ УСВІДОМЛЕНОГО ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлено окремі аспекти формування читацьких навичок учнів початкових класів. Доведено, що одне з важливих завдань початкової школи – формування в молодших школярів усвідомленого читання, що є фундаментом усієї подальшої освіти. Акцентується увага на необхідності розширення методів, форм і видів роботи на уроках літературного читання з метою формування навички свідомого читання, що, у свою чергу, сприятиме становленню читацької компетентності молодших школярів, ознайомленню їх із дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовкою до систематичного вивчення літератури в основній школі.

Ключові слова: читання, усвідомлене читання, читацька компетентність, розуміння тексту, молодший шкільний вік.

Постановка проблеми. На етапі входження України у європейський освітній простір, початкова освіта спрямована на забезпечення становлення особистості молодшого школяра шляхом виявлення і цілісного розвитку здібностей, формування навичок, умінь та бажання вчитися. Головною метою початкової школи є розвиток інтелектуальної, пізнавальної, комунікативної активності й навчальної самостійності учня, формування якісно нової мотивації навчальної діяльності, що націлена на оволодіння різними способами отримання інформації.

Чи не найважливіше уміння, яким оволодіває учень є вміння читати. У сучасному динамічному світі обсяг інформації постійно зростає, а щоб отримати її з книг, преси, Інтернету, потрібно вміти читати. Наразі як ніколи актуальні слова Василя Олександровича Сухомлинського: «Без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці. Уміння швидко знайти потрібну інформацію, оцінити її доцільність для вирішення певної життєвої проблеми, перспективність її використання для засвоєння нових знань – все це вимоги нашого часу. Читання – це найважливіший інструмент навчання та джерело багатого духовного життя» [1, с. 78].

Читання розглядається як одна з вищих інтелектуальних функцій, як цілеспрямована діяльність, яка може змінювати погляди, заглиблювати розуміння, відтворювати досвід, впливати на поведінку, удосконалювати особистість.

Одне з провідних завдань початкової школи – формування в учнів навички усвідомленого читання, що закладає підвалини усієї подальшої освіти. Учені розглядають читання текстів як пізнавальну діяльність, що охоплює смислове сприйняття, мислительну обробку й інтерпретацію інформації, і як специфічну форму спілкування автора з читачами через текст (В. О. Мартиненко, В. О. Науменко, І. П. Гудзик, О. В. Джежелей, А. П. Каніщенко, О. Я. Савченко та ін.).

Робота над усвідомленням прочитаного є складною анатомо-синтетичною діяльністю,

яка охоплює різні мисленнєві операції та має емоційне забарвлення. Учені підкреслюють, що читати в істинному сенсі цього слова – означає не лише володіти технікою читання, а й уміти виділяти з тексту весь закладений у ньому смисл, а також той глибокий зміст, який називається підтекстом (Г. Г. Гранік, С. М. Бондаренко, А. А. Концева, Н. В. Чепелева та ін.).

Виходячи з цього, проблема усвідомленості читання є однією з актуальних у сучасній методиці навчання мови в національній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування і розвитку навички усвідомленого читання не нова. Це питання вже понад сто років цікавило науковців різних галузей знань: психологів, педагогів, методистів. Зупинимося на підходах, які стали підґрунтям нашої наукової розвідки.

Численні наукові розвідки українських та зарубіжних учених засвідчують, що мовленнєве сприймання є неоднорідним і багатоаспектним процесом. Складність цього психічного явища зумовлена насамперед, тим, що будучи, з одного боку, процесом безпосереднього чуттєвого пізнання, воно, з іншого боку, через специфічність свого об'єкта – мовленнєвого повідомлення, є процесом другосигнального відображення дійсності, тобто процесом розкриття опосередкованих словами зав'язків і відносин [2, с. 264]. Розуміння тексту – це непрямий аналітико-синтетичний процес, який охоплює виділення основних елементів матеріалу та об'єднання їх у єдине ціле [3, с. 29].

За визначенням видатного вченого А. А. Будного, з яким не можна не погодитися, розуміння є привласненням знань і перетворення їх у частину психологічного механізму, що регулює діяльність у відповідності до вимог практики. І в результаті розуміння знання стають частиною внутрішнього світу особистості й впливають на регуляцію її діяльності.

У сучасній психолого-педагогічній літературі фігурують різні концепції щодо того, як відбувається процес розуміння: у своєму дослідженні ми спираємося на думку психолога Л. С. Виготського. «Зазвичай думають, – пише Виготський, – ...що розуміння краще у процесі повільного читання, проте під час швидкого читання (у більш швидкому темпі) розуміння краще, тому що швидкість розуміння відповідає більш швидкому темпу читання» [4, с. 169]. Але автор зазначає, що читання вивчалось, до цього часу, як «складна сенсомоторна навичка, а не психічний процес складного порядку», і робота зорового механізму певною мірою підпорядкована процесам розуміння. Уміння орієнтуватись у складному внутрішньому просторі можна було б назвати системою відносин. «І у цьому налагодженні відносин, виділенні важливого в повідомленні й переході полягає розуміння. Читання – багатоаспектний процес, у якому безпосередню участь беруть вищі психічні функції... Розуміння тексту має схожий механізм із процесом розв'язання задачі в математиці. Воно полягає у відборі правильних складників ситуації і поєднання їх у правильному співвідношенні, а також надання кожному з них відповідного значення, впливу і ступеня важливості» [5, с. 209–211].

Процес розуміння тексту – це переклад змісту цього тексту в будь-яку іншу форму його закріплення. Це може бути процес парафрази, переказу тієї ж думки іншими словами або перекладу іншою мовою, процес змістової компресії (стиснення), у результаті якого може утворитись «міні-текст» (що міститиме в собі зміст основного тексту), чи процес формування емоційної оцінки подій, чи процес вироблення алгоритму операцій, що вимагає текст. Навчання читання українською мовою – це система різнохарактерних, але тісно пов'язаних психологічних процесів. Оскільки насправді ми вчимо не читати, наша істинна мета – навчити розуміти те, що читаєш [6, с. 11].

Оволодіння цією діяльністю потребує досить високого рівня розвитку розумових операцій аналізу і синтезу, які має опанувати молодший школяр. Як уже зазначалося – усвідомлення тексту вимагає складної мисленнєвої діяльності, в результаті якої визначається головна думка тексту. На вихідному етапі це вдається не просто для учня початкової ланки, бо у кожному тексті відображення дійсності опосередковано унікальним авторським баченням та розумінням. Мета початкової школи навчити учня читати не для нас, учителів чи дорослих, а для себе. А це означає, що його потрібно навчити розуміти чужу думку, яка є в тексті, брати з

тексту той зміст, що вклав у нього автор під час написання, відчуті ті емоції і почуття, які відчувала інша людина [7, с. 80].

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у спробі узагальнити і систематизувати сучасну методичну літературу з досліджуваної проблеми та запропонувати низку ефективних методів і прийомів для формування усвідомленого читання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. У початковій школі вводиться один із ключових предметів – курс «Літературне читання», який є початковим у системі шкільної літературної освіти. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти метою літературного читання є формування читацької компетентності молодших школярів, ознайомлення їх із дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка до систематичного вивчення літератури в основній школі [8].

Початкова літературна освіта – це основа, на якій ґрунтується весь літературознавчий процес у середній та старшій школі, тому вчителю молодших класів варто не тільки навчити учнів читати, а й сформувати в них уміння як аналізувати літературно-художній твір, так і осягати його естетичну цінність [9, с. 19].

Одне з магістральних місць у формуванні особистості учня початкової ланки належить читанню. Оскільки читання є невичерпним джерелом знань, духовного, емоційного, культурного та розумового розвитку людини. Тому навчання учнів читати, формування в них мотивації до цього виду діяльності було і залишається чи не найважливішим завданням початкової школи. Для його успішного розв'язання вчителю необхідно чітко усвідомлювати психологічні закономірності цього процесу.

Відомий український психолог Г. С. Костюк позиціонує розуміння як пізнавальний процес, спрямований на розкриття суттєвих зв'язків і відношень між об'єктами. «Зрозуміти предмет, явище – означає розкрити його істотні зв'язки з іншими об'єктами, з'ясувати передумови, за яких воно виникає, причини, що його породжують. Розуміння залежить від взаємодії низки психічних процесів (сприйняття, пам'яті, мислення)» [10, с. 48].

Розуміння тексту, на переконання вченого, – це опосередкований аналітико-синтетичний процес, що полягає у виділенні основних компонентів матеріалу, «смислових віх» та об'єднання їх у комплекс, в єдине ціле.

Розуміння тексту залежить від персонального досвіду, техніки читання, запам'ятовування, емоційного стану читача. Доведено, що суцільне відтворення тексту не може бути запорукою його розуміння. Запам'ятовування – це скоріше кількісний показник, ніж якісний, він характеризує переважно обсяг засвоєної інформації. Водночас розуміння учнем навчального тексту є ключовим показником його якісного засвоєння. Якщо школяр розуміє прочитане, він знаходить істотні ознаки й зв'язки у прочитаному, диференціює несуттєве, випадкове, зіставляє нове, невідоме з раніше засвоєним, висловлює оцінні судження тощо. Прикро, але процес розуміння тексту часто залишається поза цілеспрямованим керівництвом педагогів [10, с. 79].

Уже достатньо давно у методиці навчання української мови існує таке поняття, як «якості читання», до яких відносять: свідомість, правильність, виразність, швидкість.

Зазначені вище якості читання і треба формувати та розвивати в учнів початкової школи. До цього вчитель повинен прагнути з першого до останнього року навчання учнів у школі.

У сучасній методиці навчання української мови існує багато методів, прийомів та видів роботи, які можуть сприяти формуванню в учнів навички усвідомленого читання, розглянемо їх більш детально та запропонуємо низку ефективних методів і прийомів для формування усвідомленого читання молодших школярів.

Першорядне значення для усвідомленого сприйняття тексту має проведення *підготовчої роботи*. Підготовка учнів до сприймання нового твору має на меті актуалізацію їхніх знань, уявлень, почуттів, які прямо чи опосередковано впливають на якість опрацювання тексту. Виходячи з цього, вказаний процес містить змістові, емоційні та операційні аспекти.

Перевага того чи іншого складника зумовлена жанровими особливостями тексту, складністю змісту, його відповідністю життєвому досвіду учнів, тривалістю роботи над твором.

Завданням змістового аспекту підготовки є приведення в активний стан опорних знань, необхідних для розуміння під час первинного сприймання і подальшої роботи над твором; емоційний – сприяє відкритості почуттів для певної інформації, очікуванню позитивних вражень, дій, асоціацій, уяви; процесуальний – готовність правильно прочитати складні, малознайомі, маловживані слова, розуміння слів та висловів, які потребують додаткового детального пояснення.

Відповідно до жанрових особливостей тексту, складності його змісту, образних засобів, а також мети конкретного уроку (оскільки є твори, що вивчаються на двох заняттях), переважає той чи інший аспект підготовки [11, с. 22]. Учням не буде зрозумілий змісту твору, якщо їм не відомі історичні обставини, в яких відбувалися описані події. Зміст твору не буде усвідомлений молодшим школярем і через нерозуміння слів, які зустрічаються у процесі опису відповідних подій. Це можуть бути історизми, архаїзми, наукові терміни, рідковживані фразеологічні вирази та звороти. Зазначене вище спонукає включити до плану уроку підготовку учнів до сприймання відповідного твору.

Необхідність у підготовчій роботі перед читанням тексту виникає не тільки для пояснення незрозумілих слів, а й для того, щоб налаштувати учнів на розуміння майбутнього твору. Під час її проведення педагог виходить із необхідності підготувати учнів для слухання, зацікавити змалюваним, створити підґрунтя для емоційного сприймання подій.

На цьому етапі доцільно використовувати такі види роботи:

- 1) захопливе введення в тему;
- 2) проведення літературно-педагогічної гри «У світі літератури»;
- 3) ознайомлення учнів із документальними відомостями про рідний край (місто, село), конкретними історичними подіями і т.п.;
- 4) узагальнення матеріалів спостережень та екскурсій з використанням набутих знань під час роботи над художнім твором;
- 5) аналіз художнього фільму (або кадрів із фільму), тема якого пов'язана з темою художнього тексту;
- 6) використання усної народної творчості, на тему майбутнього твору;
- 7) бесіда за ілюстраціями з метою передбачення зовнішньої структури тексту;
- 8) аналіз крилатих висловів, прислів'їв, приказок, значення яких допомагає визначити тему художнього твору;
- 9) повідомлення цікавої наукової інформації з життя тварин, рослин, які є дійовими особами тексту;
- 10) передбачення теми твору за поданим заголовком або розіграним діалогом заздалегідь підготовленими учнями;
- 11) проведення бесіди на тему майбутнього твору з використанням матеріалів сучасної дитячої періодики, предметної наочності, ілюстрацій, виставки творів, дитячих малюнків, вишивок, поробок.

Розповідь учителя необхідна тоді, коли в учнів немає знань, які б допомогли їм зрозуміти прочитане. Найчастіше учительське слово потрібне, якщо твір пов'язаний з історичними подіями.

Стосовно бесіди, то її інколи доречно поєднувати з розповіддю.

Вільне висловлювання учнів доцільно застосовувати тоді, коли предмети чи явища, про які йдеться, знайомі школярам. Як відомо, учні запам'ятовують переважно ту інформацію, яка викликає в них сильні емоції. Тому, плануючи урок, вчителю слід певною мірою програмувати їх.

Наступним важливим видом роботи є словникова робота, оскільки усвідомлення смислового значення слів у прочитаному тексті є необхідною умовою свідомого читання. *Словникова робота* разом із пояснювальним читанням сприяє глибшому усвідомленню змісту

прочитаного тексту, його ідейної направленості та є важливим видом діяльності з розвитку мовлення учнів. Під час читання учні відчувають багатство української мови, її красу, точність, виразність, силу, усвідомлюють різні відтінки слова, а це можливо лише тоді, коли учні добре розуміють значення кожного слова.

Тривалий час у методиці читання велась гостра боротьба, з одного боку, з механічним читанням, під час якого не пояснювалися не лише слова, а й взагалі зміст прочитаного тексту, а з іншого – з надмірним захопленням тлумаченням майже всіх слів підряд. Таке скрупульозне пояснення значень слів відволікало увагу дітей від змісту прочитаного, призводило до зниження якості засвоєння прочитаного.

Очевидно, що детального пояснення вимагають ті слова, які мають важливіше значення для розуміння твору. Слід враховувати і ступінь нерозуміння учнями того чи іншого слова. Одні слова можуть бути зовсім незнайомі молодшим школярам, інші – частково відомі, але викликати нечітке уявлення про своє значення, а деякі слова учні можуть розуміти в іншому значенні або під іншою назвою.

У роботі над уточненням і розширенням словникового запасу учнів можна використати такі напрями роботи:

I. Лексичний (словниковий) аналіз мови художнього твору, що вивчається на уроці, виділення з тексту незнайомих слів і висловів, уточнення відтінків значень окремих слів і висловів, виявлення слів, ужитих у переносному значенні, добір синонімів, з'ясування їх смислових відтінків, добір антонімів, аналіз зображувальних засобів мови художнього тексту).

II. Визначення значення слів шляхом використання різних способів: показ предмета чи дії, позначених новим для учня словом, демонстрування малюнка, ілюстрації, слайдів із зображенням предметів, назви яких є новими для молодшого школяра, добір синонімів, антонімів, введення нового слова в контекст і т. п.

III. Виконання завдань на добір слів з певним значенням: дібрати потрібні за змістом іменники з поданого синонімічного ряду; дібрати прикметники для опису предметів, для характеристики людини, опису її зовнішності, настрою, свого ставлення до події, до друга і т. ін.

IV. Введення поданих слів у речення чи тексти: складання речень за опорними словами, заміна слів у реченнях відповідними синонімами чи антонімами тощо.

Словникова робота на уроці розпочинається з ознайомлення зі словом і його значенням. У тлумаченні семантики слова, як і в будь-якій навчальній діяльності, варто керуватися загальними дидактичними настановами, спрямованими на підвищення рівня самостійності й пізнавальної активності школярів. Провідне завдання у проведенні словникової роботи полягає в тому, щоб школярі правильно сприйняли незнайоме слово в тексті, зрозуміли його з усіма його відтінками, засвоїли і закріпили під час виконання різних вправ з читання і, нарешті, вжили його самостійно залежно від ситуації.

Добір відповідних методів і прийомів залежить від теми і мети уроку, загального рівня розвитку учнів певного класу, характеру пояснюваного слова. Слова з предметним значенням можна пояснити за допомогою прийому демонстрування самого предмета, макета чи малюнка, а слова з абстрактним значенням – вдаючись до спеціальних вправ.

Пояснити семантику незрозумілих слів можна у такий спосіб:

- показ предмета чи малюнка;
- найпростіший словотворчий аналіз;
- тлумачення семантики слів (коротке пояснення, використання словника).

Той чи інший спосіб використовується залежно від конкретного випадку.

Тлумачення значення слова шляхом використання контексту здійснюється за допомогою різних прийомів:

а) пояснення значення слова самими учнями. Цим прийомом користуються у тому випадку, якщо прозорий контекст підказує учням значення слова;

б) конкретизація, уточнення значення слова, поясненого учнями за допомогою контексту, не зовсім точно;

в) введення невідомого слова в контекст.

Елементарний словотворчий аналіз молодші школярі здійснюють під керівництвом учителя, оскільки навичками такого аналізу вони володіють недостатньо. Учитель запитує: «Від якого слова утворене пояснюване слово? Чому предмет назвали саме так?» (Наприклад: нектарниця – пташка, що харчується нектаром і, через це її так назвали. Аналогічно учні пояснюють і слова пароплав (той, що рухається за допомогою пари), сухофрукти (висушені фрукти) та ін.

Зазначений прийом тлумачення слова достатньо ефективний. Він дає можливість не тільки пояснити значення незнайомого слова, а й показати різницю в значеннях однокореневих, зовні схожих слів-паронімів (наприклад, абонент (той, хто користується абонементом) не може прийняти ваш дзвінок. Для відвідування басейну я купив місячний абонемент (право користування чимось протягом певного терміну).

Тлумачення слів – найпоширеніший у шкільній практиці спосіб пояснення значення слів, для якого використовують низку прийомів:

а) розчленування загального поняття на часткові (дерева – це береза, липа, клен; овочі – це морква, капуста, буряк, картопля);

б) підведення часткових понять під загальні (скрипка, гітара, рояль, акордеон – музичні інструменти; ластівка, горобець, синиця, шпак – це птахи);

в) розгорнутий опис (призба – це невисокий, переважно земляний насип вздовж стін хати знадвору, а ряска – дрібна плаваюча круглолиста рослина, що покриває води (зазвичай стоячі) і є їжею для водоплавних птахів.);

г) добір слів-синонімів. До використання цього прийому варто поставитись дуже серйозно, бо пояснення шляхом добору синонімів тільки тоді буде ефективним, коли діти добре знають значення слів;

д) добір антонімів (значення слова сутінки стає зрозумілим учням через зіставлення його із словом світанок; слово туга – через зіставлення із словом радість);

е) з'ясування значення незнайомих слів за допомогою довідкових матеріалів (тлумачний словник, виноска в читанках, інтернет) [11].

Етап узагальнення прочитаного вищий рівень усвідомлення змісту твору, ґрунтовне розуміння учнями його головної думки. На цьому етапі синтезуються емоційні й естетичні уявлення дітей, у співпраці з учителем стають впевненішими і глибшими їхні судження, висновки [11, с. 26].

З метою перевірки розуміння прочитаного тексту учневі слід запропонувати сказати, про що він прочитав. Якщо молодший школяр не може відповісти, вчитель пропонує йому навідні запитання або з'ясовує значення окремих слів. В учнів 1–4 класів усвідомлене сприйняття тексту перевіряється не лише через уміння відповідати на питання, а й самостійно переказувати зміст тексту (повно, стисло, вибірково, творчо), складати план прочитаного (усно чи письмово), ділити текст на частини, добирати заголовки до них, знаходити описи подій, вчинків, природи, образів, давати характеристику дійовим особам, висловлювати власне ставлення до прочитаного та ін.

Змістове сприйняття тексту передбачає розуміння його на двох рівнях. Перший рівень – це осмислення змістовно-актуальної інформації, тобто розуміння сюжету «без творчої інтерпретації і проникнення в образний зміст». Тут передусім необхідні знання слів і їх значень, що є у змісті тексту. Учні не завжди запитують в учителя значення незрозумілих слів, тому доречними будуть завдання, спрямовані на уточнення значення таких слів:

1. Назвіть ті слова, які вам незрозумілі в цьому тексті.

2. Знайдіть і прочитайте в тексті:

– слова, однакові за звучанням, але різні за значенням;

– слова, що римуються. Якими буквами вони розрізняються і що вони означають?

– слова, що виражають сум (непевненість, любов, радість тощо). До якої частини мови вони належать?

- слова, що є синонімами (антонімами) до слова... На які запитання вони відповідають?
- слова, що означають дії (ознаки) предмета;
- слова, що допомогли відгадати загадку, тощо.

Для формування усвідомленого читання велике значення має вміння звернути увагу на заголовок. На основі заголовка можна визначити тип, стиль, жанр тексту, передбачити його зміст.

Рівень розуміння смислу тексту залежить від того, наскільки учні проникають у задум автора, тобто вміють визначити і сформулювати основну думку тексту. Ці вміння формуються за допомогою таких завдань:

- 1) скажіть, про що хотів сказати письменник?
- 2) знайдіть речення, у якому виражена основна думка тексту (до кожного абзацу);
- 3) сформулюйте запитання до змісту тексту;
- 4) передайте зміст тексту 2–3 реченнями.

Визначення теми і основної думки – це завдання, яке завжди стоїть перед учнями під час взаємодії з текстом.

Розуміння прочитаного є основною характеристикою читання. Воно залежить від багатьох факторів: розуміння слова, речення, цілого тексту.

Особливу увагу необхідно приділяти вправам на усвідомлення змісту речення. Для цього необхідно дібрати окремі або вилучені з прочитаного тексту речення.

Оскільки одним із суттєвих завдань школи є формування особистості, яка вміє без сторонньої допомоги набувати знання і застосовувати їх для вирішення життєвих проблем, учитель повинен постійно розвивати в учнів уміння працювати самостійно над новим матеріалом, осмислювати і аналізувати його, робити висновки, а також розмірковувати, яким шляхом здійснювалась робота над ними. Учні мають звикати працювати мовчки над текстом, обговорювати прочитане в парах та групах, розказувати класу про результати своєї діяльності.

Висновки. Підсумовуючи сказане вище, варто зауважити, що проблема усвідомленого сприймання художнього твору є особливо актуальною та багатоаспектною. Щоб зрозуміти текст, необхідно мати достатній лексичний запас, уміти швидко співвідносити графічну форму слова зі звуковою, з відповідним значенням. На усвідомлення тексту також впливають рівень сформованості вмінь аналізувати твір, встановлення логічних причинових і наслідкових зв'язків між окремими елементами тексту, мотивами і вчинками дійових осіб тощо. «Розуміння тексту залежить від особистого досвіду, техніки читання, запам'ятовування, емоційного стану читача» [13, с. 79]. Тобто усвідомлення учнем змісту прочитаного залежить від рівня сформованості інших читацьких умінь та впливає на їх розвиток.

Подальшого вивчення потребує розроблення системи вправ і завдань для розвитку читацьких умінь молодших школярів на засадах індивідуалізації й диференціації та впровадження її в навчально-виховний процес сучасної початкової школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Сухомлинський В. О. Вибр. твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський – К. : Рад. школа. – 1976. – Т. 2. – 476 с.
2. Рожина Л. Н. Психология воспитания литературного героя школьниками / Л. Н. Рожина – М. : Просвещение. – 1977. – 158 с.
3. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы / О. И. Никифорова – М. : Книга. – 1972. – 206 с.
4. Васильева М. С. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / М. С. Васильева, М. И. Оморокова, Н. Н. Светловская – М. : Педагогика. – 1997. – 215 с.
5. Капська А. Й. Виразне читання на уроках літератури в 4–7 класах : посібник для вчителів / А. Й. Капська – К. : Рад. шк. – 1980. – 118 с.
6. Бунеев Р. Н. Что это значит – учить читать? / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева // – Школа. – 2000. – 78 с.

7. Лобчук О. Усвідомлення прочитаного на уроках мови / О. Лобчук // Початкова школа. – 2012. – № 12. – С. 14–17.
8. Державний стандарт повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – [Цит. 2017, 1 червня]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>.
9. Вашуленко О. Читальська компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект / О. Вашуленко // Початкова школа. – 2011. – № 1. – С. 48–52.
10. Костюк Г. С. Про психологію розуміння. Наукові записки НДІ психології УРСР / Г. С. Костюк – К. : Рад. школа – 1950. – Т. 11– 303 с.
11. Методика викладання української мови : навч. посібник / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін. ; за ред. С. І. Дорошенка. – К. : Вища шк. – 1992. – 398 с.
12. Савченко О. Етапи опрацювання художніх творів на уроках читання / О. Савченко // Початкова школа. – 2005. – № 9. – С. 22–27.
13. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2007. – 334 с.

Елена Александровна Вишник,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры теории
и методики начального образования
Глуховского национального
педагогического университета
имени Александра Довженко,
e-mail: olenavyshnyk@gmail.com

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье освещаются отдельные аспекты формирования читательских навыков учащихся начальных классов. Доказано, что одна из важных задач начальной школы – формирование у младших школьников осознанного чтения является фундаментом всего дальнейшей образования. Акцентируется внимание на необходимости расширения методов, форм и видов работы на уроках литературного чтения с целью формирования навыка сознательного чтения, который, в свою очередь, будет способствовать становлению читательской компетентности младших школьников, ознакомлению их с детской литературой как искусством слова, подготовкой к систематическому изучению литературы в основной школе.

Ключевые слова: чтение, осознанное чтение, читательская компетентность, понимание текста, младший школьный возраст.

Olena Vyshnyk,
candidate of pedagogical sciences, senior teacher
primary school theory and methods department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: olenavyshnyk@gmail.com

WAYS OF OPTIMIZATION THE PROCESS OF FORMATION SKILLS CONSCIOUS READING IN PRIMARY SCHOOL PUPILS

Introduction. Modern Primary School designed to provide identity formation of primary school pupils by identifying and holistic development of abilities, skills formation and a desire to learn. The main goal of primary school is to develop intellectual, cognitive, communicative activity

and student learning autonomy, the formation a qualitatively new motivation academic work aimed at mastering various ways of obtaining information.

One of the most important child' skills is able to read. The volume of information is growing, and to get it from books, the press, the internet, must be able to read.

One of the important tasks of primary school - developing children's reading skills conscious that is the foundation of all further education. Scientists consider reading texts as a cognitive activity that includes semantic perception, the mental processing and interpretation of information, and as a specific form of communication with readers through the author's text (V. O. Martynenko, V. O. Naumenko, I. P. Gudzyk, O. V. Dzhezheley, A. P. Kanishchenko, O. Ya. Savchenko).

Therefore, awareness the problem of reading is one of the current methods in modern language teaching in National School. The lack of language environment affects language training pupils awareness impedes full reading comprehension work.

Purpose. *The purpose of the article is an attempt to summarize and organize the modern methodological literature study the problem and propose a number of effective methods and techniques to create an informed reading of primary school children.*

Methods. *To achieve the goal the following methods were used: to study the linguistic, psychological, pedagogical and educational materials on the chosen problem; analysis, synthesis and generalization of the results.*

Results. *The main results of the study are practical and are the ability to use basic article, conclusions and facts to study relevant to the topic of problems.*

Originality. *Scientific novelty lies in the fact that the theme of modern methods of teaching language is not covered from the perspective of complex features an objective analysis of all aspects in this period, because many facts are little known scientific community, and are subject to reconsideration. In particular, the specified content reading skills; selected best practices and methods of forming conscious reading skills of primary school pupils.*

Conclusion. *In summary, it should be noted that the problem of conscious perception of a composition is particularly acute and multifaceted. Indeed, to understand the text, you must have sufficient vocabulary, be able to quickly correlate the graphic form of sound words, the respective value. In understanding the text also affect the level of skills to analyze work and establish logical causal effect ties between the individual elements of the text, the motives and actions of actors and so on. "Understanding text depends on personal experience, reading technology, memory, emotional state of the reader" [12, p. 79]. That awareness pupil read content depends on the formation of other reading skills and affects their development.*

Key words: *reading, conscious reading, the reading competency, comprehension, primary school age.*

References

1. Sukhomlyns'kyy V. O. Vybr. tvory: v 5 t. / V. O. Sukhomlyn'kyy – K. : Rad. Shkola. – 1976. – T. 2. – 476 s.
2. Rozhyna L. N. Psykholohyya vospytanyya lyteraturnoho heroya shkol'nykamy L. N. Rozhyna – M. : Prosveshchenye. – 1977. – 158 s.
3. Nykyforova O. Y. Psykholohyya vospryyatyya khudozhestvennoy lyteratury \ O. Y. Nykyforova – M. : Knyha. – 1972. – 206 s.
4. Vasylyeva M. S., Omorokova, M. Y., Svetlovskaya N. N. Aktual'nye problemy metodyky obuchenyya chtenyuu v nachal'nykh klassakh / M. S. Vasylyeva, M. Y. Omorokova, N. N. Svetlovskaya – M. : Pedahohyka. – 1997. – 215 s.
5. Kaps'ka A. Y. Vyrasne chytannya na urokakh literatury v 4-7 klasakh: posibnyk dlya vchyteliv / A. Y. Kaps'ka – K. : Rad. shk. – 1980. – 118 s.
6. Buneev R. N., Buneeva E. V. Chto eto znachyt – uchyt' chytat'? / R. N. Buneev, E. V. Buneeva // – Shkola. – 2000. – 78 s.
7. Lobchuk O. Usvidomlennya prochytanoho na urokakh movy / O. Lobchuk // Pochatkova shkola. – 2012. – #12. – S. 14-17.
8. Derzhavnyy standart povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity [Elektronnyy resurs]. – [Tsyt. 2017,

1 chervnya] – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/tsontent/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>.

9. Vashulenko O. Chytat's'ka kompetentnist' molodshoho shkolyara: teoretychnyy aspekt / O. Vashulenko // Pochatkova shkola. – 2011. – #1. – S. 48-52.

10. Kostyuk H. S. Pro psykholohiyu rozumynnya. Naukovi zapysky NDI psykholohiyi URSR. / H. S. Kostyuk – K. : Rad. shkola – 1950. – T.11– 303 s.

11. Metodyka vykladannya ukrayins'koyi movy : Navch. posibnyk / S. I. Doroshenko, M. S. Vashulenko, O. I. Mel'nychayko ta in. ; za red. S. I. Doroshenka. – K. : Vyshcha shk. – 1992. – 398 s.

12. Savchenko O. Etapy opratsyuvannya khudozhnikh tvoriv na urokakh chytannya [Tekst] / O. Savchenko // Pochatkova shkola. – 2005. – # 9. – S. 22–27.

13. Savchenko O. Ya. Metodyka chytannya u pochatkovykh klasakh : posib. dlya vchytelya / O. Ya. Savchenko. – K. : Osvita. – 2007. – 334 s.

Отримано редакцією 26.05.2017 р.

УДК 378

Ірина Вікторівна Мозуль,

аспірантка відділу інтеграції вищої освіти і науки,
Інституту вищої освіти НАПН України,
e-mail: mozul.dubok@gmail.com

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРЕДМЕТНОЇ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглянуто експериментальну методику підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності. Навчальна діяльність організовувалась у такий спосіб, щоб вона наближалась до змісту роботи вчителя в школі. Тож знання, уміння й навички студенти набували з урахуванням своєї подальшої професійної діяльності. Викладачі, працюючи зі студентами, звертали особливу увагу на розвиток професійних якостей, необхідних і достатніх для роботи за шкільними програмами з природознавства, з метою їхньої підготовки до формування предметної природознавчої компетентності в молодших школярів.

Ключові слова: предметна природознавча компетентність, майбутній учитель початкових класів, готовність, пошуковий етап дослідження, формувальний етап педагогічного експерименту.

Постановка проблеми. Успішна реалізація соціально-економічних і культурологічних перетворень, які відбуваються в Україні, значною мірою залежить від педагогічних кадрів, рівня їхньої теоретичної та професійної підготовки. Сучасний учитель покликаний бути носієм загальнолюдських цінностей, знати особливості середовища, в якому виховуються діти, володіти фундаментальними знаннями в галузі своєї спеціальності.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки педагога привертала й продовжує привертати увагу багатьох науковців, які зосереджують увагу на питаннях формування особистості вчителя. Приділяється значна увага таким аспектам професійної підготовки, як: психологічні основи професійного становлення вчителя (О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн); формування педагогічної майстерності (І. А. Зязюн, Л. В. Кондрашова, В. А. Семиченко); професійна компетентність учителів (Н. М. Бібік, І. О. Зимня, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, Л. Л. Хоружа, А. В. Хуторської); готовність до педагогічної діяльності (А. М. Алексюк, В. І. Бондар, М. Б. Євтух, Н. В. Кузьміна, В. А. Сластьонін, С. О. Сисоєва, О. Г. Ярошенко). Теоретико-методичні засади професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи розглядаються в дослідженнях О. А. Дубасенюк, С. М. Мартиненко, О. В. Матвієнко, О. М. Пехоти, Г. С. Тарасенко, Л. О. Хомич, І. М. Шапошнікової та ін.

Проблема формування ключових, загальнопредметних та предметних компетентностей учнів завжди була в центрі уваги українських науковців – Т. М. Байбари, Н. М. Бібік, О. А. Біди, С. П. Бондар, М. С. Вашуленка, Л. В. Коваль, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін. Ученими визначено зміст основних дефініцій «компетентність» та «компетенція», розглянуто методичні аспекти формування в молодших школярів компетентностей та компетенцій.

Дослідження, присвячені питанням готовності до педагогічної діяльності (А. П. Войченко), психологічним особливостям готовності до навчання в педагогічному виші (М. В. Левченко), формуванню готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічного моделювання (Н. В. Бахмат), педагогічним умовам формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів (Ю. Д. Шаповал), формуванню в учителів загальноосвітніх шкіл готовності до засвоєння передового педагогічного досвіду (О. Г. Ярошенко), формуванню готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності (Т. В. Шестакова) не вичерпують усіх питань, які постають перед вищою педагогічною освітою, а підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів природознавчої компетентності дотепер не була предметом спеціального дослідження [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Мета статті – обґрунтувати й експериментально перевірити методику підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Виклад основного матеріалу. Організація, хід та результати констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчили необхідність удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів з урахуванням особливостей методики навчання природознавства. Його результати вказали на необхідність внесення змін у процес формування природознавчих знань, виявлення й обґрунтування чинників, які б дозволили оптимізувати навчальний процес, позитивно вплинули на розвиток мотивації до навчання природознавства та набуття природознавчих знань, умінь і навичок.

На другому, пошуковому етапі дослідження було визначено зміст та форму цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до вказаної діяльності, перевірено методику навчання, апробовано розроблену модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Результатами цього етапу стали:

- 1) розроблення програми спецкурсу «Навчання природознавства в сучасній початковій школі»;
- 2) підготовка методичного забезпечення до практичних занять і самостійної роботи студентів з методики навчання природознавства;
- 3) розроблення комплексу завдань з курсів дисциплін, що є складовими теоретичного блоку моделі комплексної підготовки студентів до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності;
- 4) узагальнення результатів пошукового етапу дослідження;
- 5) розроблення методики дослідження формувального етапу педагогічного експерименту.

На етапі пошукового експерименту досліджувалися умови, форми, методи і засоби формування мотиваційного, змістового, процесуального та комунікативного компонентів готовності студентів до вказаної вище діяльності.

Удосконалення компонентів готовності до формування предметної природознавчої компетентності учнів початкових класів відбувалось під час практичних занять з дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство», яку студенти починають вивчати з другого курсу, у процесі виконання завдань самостійної роботи, виконання комплексних індивідуальних завдань, під час написання контрольних робіт (поточних і модульних) та проведення консультацій із вказаного курсу. З уведенням цієї дисципліни розширюються можливості розвитку в студентів ціннісних орієнтацій, методичної обізнаності й навичок спілкування, необхідних для навчання природознавства в початкових класах.

Головне завдання занять з методики навчання природознавства щодо формування мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів полягало в тому, щоб викликати в них зацікавленість до природничо-методичної підготовки та усвідомлення необхідності формування в молодших школярів природознавчої компетентності як на уроках, так і в позаурочній діяльності.

Викладачі методики викладання природознавства прагнули виховати в студентів свідоме й активне ставлення до своєї природознавчої підготовки, ознайомлюючи їх зі змістом і специфікою майбутньої професійної діяльності. У роботі з ними не тільки розкривалося значення уроків природознавства, а й показувалась зумовленість професійного становлення рівнем особистісного та предметного розвитку.

Курс методики викладання природознавства на факультеті початкової освіти має широкі можливості для підготовки майбутніх учителів до формування предметної природознавчої компетентності в молодших школярів. У процесі вивчення методики навчання природознавства в початковій школі зверталася увага на самостійне розроблення студентами фрагментів та конспектів уроків з використанням дидактичних ігор, завдань, вправ, педагогічних ситуацій, проблемних запитань з конкретних тем із використанням методів та прийомів, які стимулюють формування природознавчої компетентності молодших школярів; проведення уроків та їх фрагментів з окремих тем навчального курсу; виготовлення нових, оригінальних наочних посібників і проектів з природознавства.

Навчальна діяльність організовувалась у такий спосіб, щоб вона наближалась до змісту роботи вчителя в школі. Тому знання, уміння й навички студенти набували з урахуванням своєї подальшої професійної діяльності. Викладачі, працюючи зі студентами, звертали особливу увагу на розвиток професійних якостей, необхідних і достатніх для роботи за шкільними програмами з природознавства з метою їхньої підготовки до їх формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів.

Так, розглядаючи теоретичну частину курсу, увагу студентів звертали на те, яку роль у засвоєнні природничих понять відіграють знання операційного характеру – різні загальнопізнавальні вміння (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, встановлення різного роду взаємозв'язків та залежностей, різнобічний розгляд предмета тощо), яке значення в їх формуванні має реалізація змістових, операційних, комунікативних і мотиваційних міжпредметних зв'язків.

Ефективним засобом формування педагогічних умінь майбутніх учителів та підготовки їх до формування предметної природознавчої компетентності було проблемне навчання, яке спрямовувалося на продуктивне засвоєння та закріплення набутих знань, положень, висновків; стимулювання пізнавальної активності, розвиток творчих здібностей, мислення, навичок самостійного вирішення ускладнень, які виникають під час розв'язування природознавчих завдань. Викладач демонстрував перед студентами шлях наукового мислення, спонукав їх слідкувати за діалектичним рухом думки, робив їх співучасниками пошукової діяльності; за допомогою продуктивних, проблемних запитань залучав студентів до обмірковування різних варіантів відповідей та вибору оптимального в залежності від умов, що склалися.

Доцільним під час лекцій було використання такого наочного методу, як ілюстрація, який передбачає показ і сприймання предметів, процесів і явищ у їх символічному зображенні за допомогою карт, плакатів, малюнків, схем, репродукцій тощо. В окремих випадках використовувалась роздатковий матеріал (гербарії, фотографії, діаграми, таблиці тощо). Вони спонукали студентів до роздумів над науковими проблемами, до пошуку відповідей на запитання, що виникали, до перевірки найцікавіших і найважливіших положень. Це давало можливість майбутнім фахівцям здобувати теоретичні знання з методики навчання природознавства.

Значне місце в підготовці вчителів початкової школи до формування природознавчої компетентності молодших школярів варто відвести практичним заняттям, на яких ми формували в студентів уміння передбачати результати своєї діяльності (педагогічне

прогнозування). Вироблення цих умінь проходило в умовах моделювання уроку природознавства та його елементів. У процесі цієї роботи студенти одержували можливість випробувати розроблені ними методичні прийоми, плани проведення уроку, методичні схеми окремих його елементів. Конспект розроблявся з урахуванням змісту шкільних програм, виходячи з яких визначався клас, тема і тип уроку, методичні й навчально-пізнавальні завдання щодо конкретної теми.

Оволодіваючи практичним досвідом, студенти розробляли фрагменти уроків і плани-конспекти різних типів уроків і позакласних заходів, де на основі використання певних методів і прийомів одночасно розв'язуються різноманітні за своїм дидактичним призначенням педагогічні завдання. За своїм змістом це були завдання, які потребують застосування знань про структуру різних загальнопізнавальних умінь, творче моделювання пізнавальних завдань залежно від поставленої дидактичної мети або, навпаки: визначення мети, виходячи зі змісту завдань чи запитань у ході опрацювання тексту, предметних чи тематичних малюнків підручника, у проведенні узагальнювальної бесіди та бесіди на актуалізацію знань у роботі зі змістом вірша, загадки, народних прикмет тощо. Це ті завдання, які фактично реалізують міжпредметні зв'язки зі змістом курсу ботаніки, зоології, землезнавства, де потрібно правильно визначити причину та наслідок, доповнити відсутні істотні ознаки поняття, визначити серед перелічених ознак істотні й другорядні з необхідним коментарем, зробити всебічне порівняння або скласти новий опис об'єкта з наведенням зразка плану послідовності опису у вигляді запитань, формування висновків-узагальнення, підведення до поняття, класифікації об'єктів за різними ознаками та ін.

Конструювання студентами власних моделей педагогічної діяльності орієнтувалось на діалог з учнями. Ця домашня робота студентів мала самостійний, творчий характер і допомагала їм у практичному застосуванні набутих знань.

Важливим чинником підготовки майбутнього вчителя до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності був діалог між студентом-«учителем» і викладачем, що моделює різні ситуації уроку в школі. Відповіді студентів записувались на диктофон, а під час подальшого прослухування студенти могли почути випадки низького рівня підготовленості й техніки мови. Це дозволяло коригувати неточності в постановці питань, правильності аналізу, сприяло формуванню мовних навичок спілкування. Така аудиторна робота найбільш сприятлива для набуття початкових професійних навичок, оскільки студенту-«вчителю» відома ця аудиторія, він орієнтується в стосунках, що існують між студентами групи, а тому не відчуває особливих труднощів у встановленні «зворотного зв'язку», відчуває себе вільніше й невимушеніше.

На нашу думку, на практичних заняттях для формування предметної природознавчої компетентності школярів головне місце відводиться дискусійним формам роботи, які стимулюють самостійність, ініціативність, активність, рефлексивність студентів під час обговорення проблем, що в подальшому сприятиме кращій їхній підготовці до уроків, добору таких способів, форм, видів роботи, що спрямовані на формування предметної природознавчої компетентності учнів.

Дискусійні форми роботи сприяли розумінню кожним учасником свого власного погляду, розвитку ініціативи, а також розвивають комунікативні якості і вміння користуватися своїм інтелектом. За допомогою таких форм роботи в студентів виробляється звичка відокремлювати важливе від другорядного, формулювати проблему; прищеплюється вміння слухати і взаємодіяти з іншими учасниками навчально-виховного процесу; моделювати особливо складні ситуації та демонструвати характерну для більшості проблем багатозначність можливих рішень.

Результати пошукового експерименту, що здійснювався протягом 2015–2016 навчального року в Глухівському національному педагогічному університеті імені О. Довженка, засвідчили підвищення рівня готовності майбутніх учителів до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності та переконали нас у

правильності розробленої методики підготовки студентів факультетів початкової освіти педагогічних ВНЗ до навчання природознавства в початковій школі, що показано на рис. 1. Водночас пошуковий етап дослідження показав, що підготовка студентів до формування в молодших школярів природознавчої компетентності є недостатньою.

Методику підготовки майбутніх учителів до формування предметної природознавчої компетентності в учнів початкових класів, удосконалену за результатами пошукового етапу експерименту, поклали в основу проведення наступного етапу дослідження.

Мотиваційний Змістовий Процесуальний Комунікативний

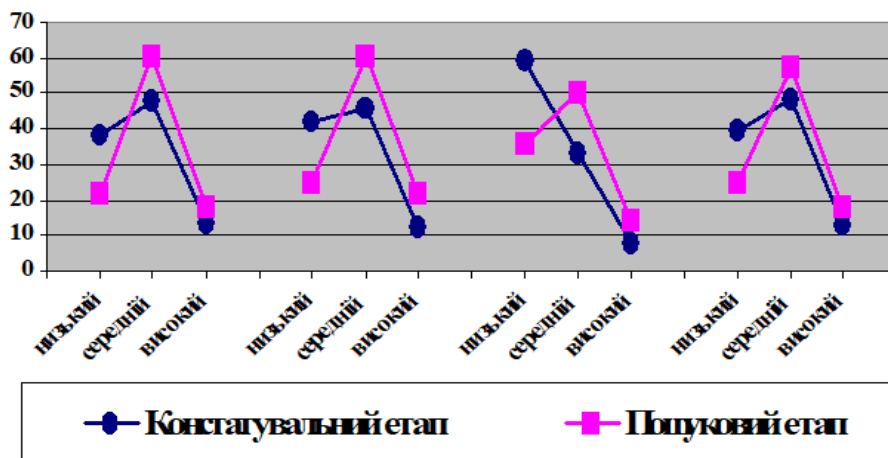


Рис. 1. Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності на констатувальному та пошуковому етапах дослідження (у %)

Для формувального етапу експерименту були сформульовані такі завдання:

- з'ясування та розвиток природознавчих інтересів, уподобань, мотиваційної сфери, виховання почуття відповідальності, дисципліни, волі, самокритичності як необхідних професійних якостей майбутнього вчителя;
- формування в студентів різноманітних природознавчих умінь, розвиток творчих здібностей студентів, що забезпечують самореалізацію вчителя в педагогічній діяльності;
- забезпечення умов для педагогічного спілкування як основи підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності;
- перевірка ефективності розробленого навчально-методичного забезпечення для формування компетентного фахівця початкової школи;
- розвиток у майбутніх учителів компонентів готовності з природознавства відповідно до рівнів концептуальної моделі її формування.

Під час дослідницько-експериментальної роботи апробовано навчально-методичний комплекс з організації навчально-пізнавальної, самостійної, науково-дослідницької роботи та практичної роботи: програми курсів, спецкурсу, словника-довідника, навчально-методичного посібника.

У процесі пошукового експерименту для майбутніх учителів початкових класів був визначений зміст спецкурсу «Навчання природознавства в сучасній початковій школі», розроблена програма та методичні рекомендації до його проведення. На третьому курсі студенти вивчали зазначену варіативну дисципліну, розраховану на 90 годин (лекції, семінарські заняття, самостійна робота студентів). Ми розробили програму та навчальний матеріал, виокремили блоки знань (модулі) і визначили години на них; з'ясували можливості матеріально-технічного і методичного забезпечення; обрали методи засвоєння його змісту; визначили основні види діяльності.

Мета спецкурсу – ознайомити майбутніх учителів з науково-прикладними та актуально-практичними основами викладання природознавства в початковій школі та підготувати їх до формування предметної природознавчої компетентності в молодших школярів.

До спецкурсу входили такі теми: «Компетентнісний підхід до навчання природознавства учнів молодших класів»; «Методологічні засади методики викладання освітньої галузі «Природознавство» в початковій школі»; «Інноваційні прийоми та форми роботи з учнями початкової школи на уроках природознавства на етапі модернізації»; «Методика вивчення фізичних явищ у природі в початкових класах»; «Особливості вивчення тем географічного спрямування в початкових класах»; «Методика формування хімічних уявлень і понять в учнів початкових класів на уроках природознавства»; «Формування в учнів початкових класів пропедевтичних знань з астрономії на уроках природознавства»; «Дослідницька складова процесу навчання природознавства та методи її реалізації в початкових класах»; «Формування екологічної компетентності молодших школярів у процесі вивчення природознавства»; «Використання новітніх освітніх технологій навчання природознавства учнів початкових класів». У спецкурсі навчальний матеріал поєднував фактичні знання з різних природничих дисциплін з вимогами початкової школи.

Основними провідними формами та методами організації навчально-виховної діяльності були визначені семінари, екскурсії, дослідницький практикум, тренінги, рольові ігри, групова робота, методи проектно-пошукового й дослідницького характерів, які лягли в основу підготовки проектів.

Готовність учителя початкових класів до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності нерозривно пов'язана з підготовкою і проведенням екскурсій. У ході констатувального дослідження ми виявили, що студенти відчували утруднення в проведенні екскурсій або відмовлялися проводити зі школярами екскурсії в ході педагогічної практики у зв'язку з недостатньою методичною підготовкою і відсутністю практичного досвіду. Для того щоб уміти проводити екскурсії з учнями, студенти відпрацьовували свою педагогічну майстерність і практичні вміння на заняттях з методики навчання природознавства. З метою вдосконалення підготовки майбутніх вчителів ми пропонували студентам самостійно організувати і провести екскурсію в природу. Окрім удосконалення практичних умінь і навичок, у ході екскурсій студенти вдосконалювали свої комунікативні здібності та вчилися поєднувати навчання з життям, з практикою. Екскурсії сприяли виробленню організаторських здібностей і навичок роботи в колективі. Майбутні вчителі початкових класів удосконалювали вміння конструювати власну діяльність, добирати методи та прийоми, поєднувати елементи ілюстративної та дослідницької діяльності, пояснювати окремі питання, формулювати завдання. Для багатьох майбутніх учителів початкових класів, які опановують професію, екскурсія стала початком роботи із самовдосконалення.

Одним із важливих напрямів роботи на екскурсіях і уроках природознавства в початкових класах з метою формування предметної природознавчої компетентності учнів була організація та проведення фенологічних спостережень. Для кращого розуміння, усвідомлення практичного аспекту цього виду діяльності одним із обов'язкових завдань для самостійної роботи студентів стало заповнення щоденників погоди і ведення систематичних фенологічних спостережень. Перш ніж вимагати цього від учнів, таких умінь та навичок повинні набути майбутні вчителі. Заповнюючи календар природи, необхідно було використовувати загальноприйняті умовні позначення спостережуваних явищ, щоб фіксувати зміни погоди, неживої та живої природи. Наприкінці кожного місяця підбивався підсумок спостережень. Виконання студентами завдань екологічного щоденника дозволило їм удосконалити знання, вміння та навички проведення довготривалих самостійних сезонних спостережень.

Групова форма організації навчальної діяльності студентів була обрана провідною і нами широко впроваджувалася на практичних, семінарських заняттях, в ході екскурсій, а також для самостійної роботи студентів і передбачала взаємозв'язок і взаємодію суб'єктів на основі їхньої спільної діяльності. Для ефективності навчальної діяльності створювалися

мікрогрупи по 3–5 студентів. Кожна група виконувала певний обсяг роботи. Основним завданням нашої групової роботи було домогтися максимальної активності та самодіяльності студентів, змусити їх самостійно «працювати» на вирішення певних завдань. Кожна група обирала лідера та спільно готувала проект як форму звітності.

Також робота в малих групах організовувалася для розв'язання складних проблем, що потребують колективного обговорення, і використовувалася з метою формування вмінь і навичок діалогічного спілкування, співробітництва, співтворчості. У процесі спілкування в межах групи досягалася необхідна організація та єдність дій індивідів, які входили до групи, здійснювалося емоційне взаєморозуміння їх, формувалася спільність почуттів, настроїв, думок, поглядів, переконань.

Правильно організоване спілкування є основою педагогічного процесу. Оскільки комунікативний компонент є важливою частиною професійної майстерності вчителя, ми активно застосовували різні види завдань для розвитку комунікативної сфери майбутніх педагогів. Активне спілкування в групах слугувало однією з необхідних умов формування та розвитку студентських особистостей, під час якого відбувався обмін інформацією, уміннями й навичками. У ході прямого спілкування формувалася спільність почуттів, настроїв, думок, поглядів, досягалася взаєморозуміння між членами групи, відбувалося засвоєння інформації, зміцнювалися взаємозв'язки. У процесі вивчення спецкурсу та методики природознавства вдосконалювалися мовленнєві вміння й навички майбутнього вчителя початкових класів, культура спілкування.

Важливим критерієм засвоєння студентами програми підготовки до формування в учнів предметної природознавчої компетентності є рівень оволодіння поняттєвим апаратом, виражений системою наукових термінів. Під час вивчення окремих тем з природознавства досить часто студенти не розуміли сутності відображеного в понятті явища. З цією метою нами був розроблений «Словник-довідник з природознавства», який призначений для допомоги майбутнім учителям початкових класів у підготовці до практичних, семінарських занять та проведення уроків природознавства в початковій школі.

Особливу увагу приділяли позааудиторній діяльності студентів, оскільки розроблена нами методика формування в майбутніх учителів готовності до навчання природознавства учнів початкових класів передбачала виконання завдань самостійної роботи. Це зумовлено тим, що головне завдання в підготовці вчителя полягає в розвитку творчих здібностей особистості, здатності сприймати й переробляти нові наукові ідеї, аналізувати та застосовувати їх в умовах самостійної діяльності, формуванні вмінь самостійно здобувати знання.

Результати експериментального навчання студентів за обґрунтованою в дослідженні методикою підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності одержували за допомогою спостереження за процесом і наслідками розв'язування завдань студентами, за діяльністю майбутніх учителів у період активної практики, виконанням контрольних робіт, перевірки виконання проектів та самостійної роботи.

Критерії оцінювання сформованості в майбутніх педагогів готовності до формування предметної природознавчої компетентності в учнів початкових класів дозволили в процесі дослідження зробити висновок про рівень набуття студентами цієї особистісної характеристики.

Ефективність розробленої методики підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання природознавства визначали за змінами в рівнях сформованості компонентів готовності. З цією метою у визначенні навчальних досягнень майбутніх учителів використано інформацію карт спостережень, результати опитувальників, виконання тестів, контрольної роботи, запропонованих на констатувальному етапі експерименту.

Аналіз одержаних результатів показав, що майбутні вчителі демонструють більш високу зацікавленість, розуміння природознавства, бачать і усвідомлюють у перспективі необхідність природничих знань у житті та професійній діяльності вчителя початкових класів. Одержані результати були підтверджені експертною оцінкою викладачів (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні сформованості мотиваційного компонента готовності студентів до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності

Рівні	Межі коливань коефіцієнтів K''_{Mi}	Усього студентів	
		кількість	частка, %
Низький	0,36 – 0,57	74	19,4
Середній	0,58 – 0,79	203	53,1
Високий	0,80 – 1,0	105	27,5

Порівняльний аналіз результатів сформованості мотиваційного компонента готовності студентів до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності на констатувальному та формувальному етапах дослідження представлений на рис. 2.

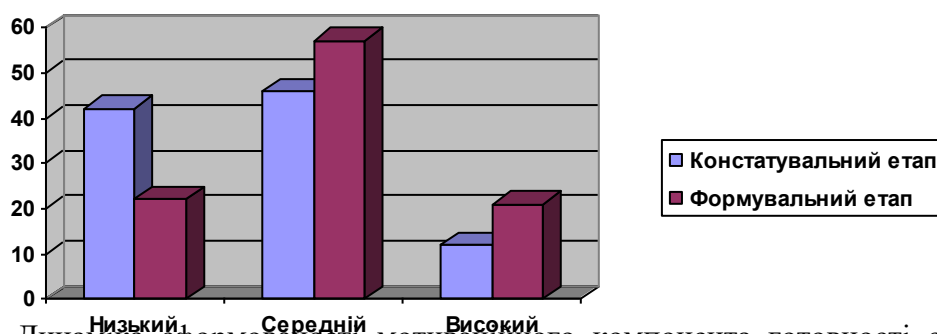


Рис. 2. Динаміка сформованості мотиваційного компонента готовності студентів до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Результати визначення рівнів сформованості в студентів змістового компонента готовності до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності наведені нижче (табл. 2).

Таблиця 2

Рівні сформованості змістового компонента готовності студентів до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності

Рівні	Межі коливань коефіцієнтів K''_{zi}	Усього студентів	
		кількість	частка, %
Низький	0,2 – 0,41	84	22,0
Середній	0,42 – 0,62	218	57,0
Високий	0,63 – 0,83	80	21,0

Порівняльний аналіз результатів сформованості змістового компонента готовності студентів до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності на констатувальному та формувальному етапах дослідження представлений на рис. 3.

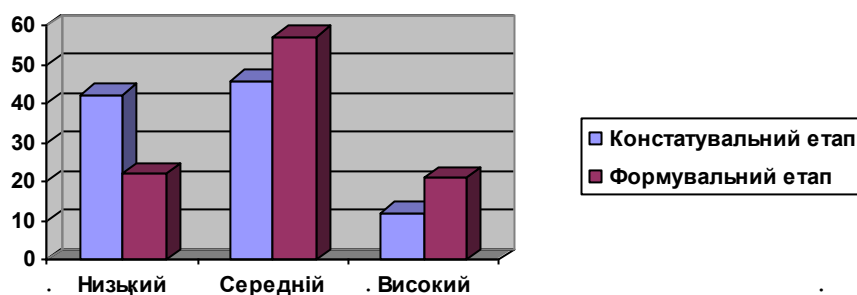


Рис. 3. Динаміка сформованості змістового компонента готовності студентів до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Результати сформованості процесуального компонента готовності студентів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності наведені у табл. 3.

Таблиця 3

Рівні сформованості процесуального компонента готовності студентів до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів

Рівні	Межі коливань коефіцієнтів K''_{Pi}	Усього студентів	
		кількість	частка, %
Низький	0,25 – 0,47	97	25,4
Середній	0,48 – 0,69	217	56,8
Високий	0,7 – 0,9	68	17,8

Порівняльний аналіз результатів сформованості процесуального компонента готовності студентів до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності на констатувальному та формувальному етапах дослідження представлений на рис. 4.

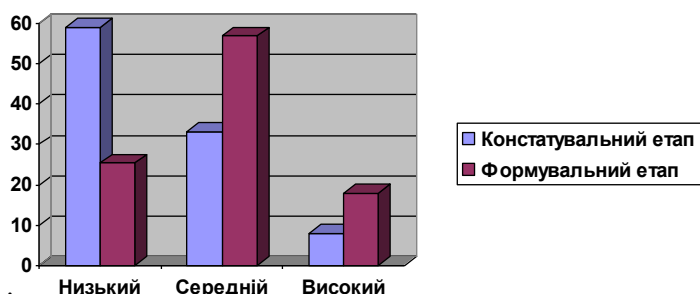


Рис. 4. Динаміка сформованості процесуального компонента готовності студентів до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Порівняльний аналіз результатів сформованості комунікативного компонента готовності студентів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності на констатувальному та формувальному етапах дослідження представлений на рис. 5.

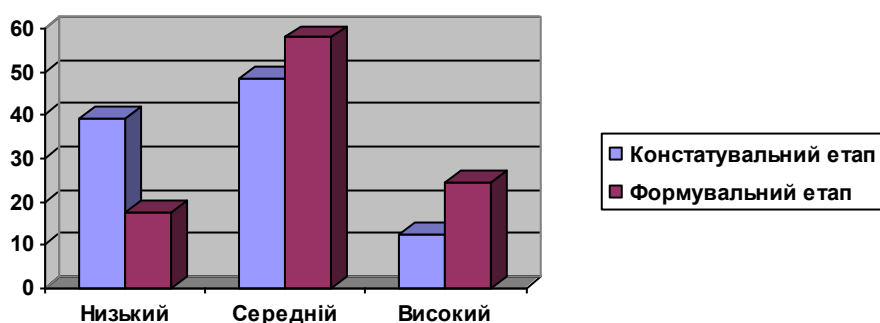


Рис. 5. Рівні сформованості комунікативного компонента готовності студентів до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Наведена в таблиці 4 інформація дозволяє простежити динаміку рівнів сформованості готовності в майбутніх учителів на початку експериментальної роботи та по її завершенні.

Простежується виразна тенденція до зменшення частки студентів, чия готовність до формування в учнів предметної природознавчої компетентності перебуває на низькому рівні сформованості, і зростає частка майбутніх учителів, у яких ця особистісна характеристика досягає високого рівня сформованості (рис. 6).

Таблиця 4

Динаміка рівнів сформованості в майбутніх учителів початкових класів готовності до формування природознавчої компетентності у молодших школярів

Критерії сформованості готовності	Кількість студентів (%)								
	Констатувальний етап			Формувальний етап			Приріст (Педагогічний ефект)		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Мотиваційний	38,5	47,9	13,6	19,4	53,1	27,5	-19,1	+5,2	+13,9
Змістовий	42,2	45,8	12,0	22,0	57,0	21,0	-20,2	+11,2	+9,0
Процесуальний	58,9	33,2	7,9	25,4	56,8	17,8	-33,5	+23,6	+9,9
Комунікативний	39,2	48,3	12,5	17,5	57,9	24,6	-21,7	+9,6	+12,1

Оцінювання динаміки змін здійснювалось шляхом дослідження рівня готовності майбутніх учителів до формування в учнів початкових класів природознавчої компетентності до початку спеціальної підготовки, а також на основі зіставлення результатів констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту.

Мотиваційний Змістовий Процесуальний Комунікативний

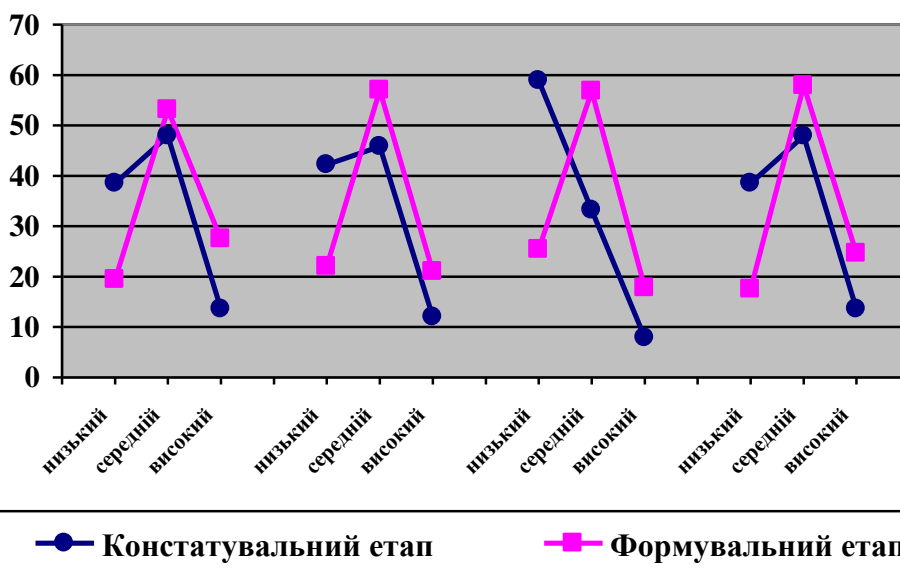


Рис. 6. Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності на констатувальному та формувальному етапах дослідження (у %)

Висновок. Отримані результати на формувальному етапі дослідження, а також їх статистичне підтвердження переконують у тому, що сформованість у майбутніх учителів початкових класів готовності до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності в процесі їхньої підготовки за експериментальною методикою відбувається ефективніше, ніж у масовій (загальноприйнятій, традиційній) практиці. Це дозволяє стверджувати, що під впливом проведеного експерименту в студентів сформувалась підкріплена позитивною мотивацією система теоретичних знань та практичних умінь навчати природознавства учнів-початківців у майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел та літератури

1. Бахмат Н. В. Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічного моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Валеріївна Бахмат ; Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. – Київ, 2011. – 20 с.
2. Войченко А. П. Организация учебно-воспитательного процесса в педвузе как средство формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности (на материале преподавания пед. дисциплин и пед. практики в нац. группах фак. рус. яз. и литературы) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. П. Войченко. – Фрунзе, 1980. – 25 с.
3. Левченко М. Підготовка вчителів початкової ланки в Канаді (Історичний аспект) / М. Левченко // Початкова школа. – 1997. – № 4. – С. 42–44.
4. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. : 13.00.04 / Ю. Д. Шаповал ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковорода. – Х., 2007. – 20 с.
5. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Тетяна Віталіївна Шестакова ; Інститут вищої освіти. – Київ. – 2006. – 20 с.
6. Ярошенко О. Г. Формирование у учителей общеобразовательных школ готовности к освоению передового педагогического опыта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Григорьевна Ярошенко ; НИИ педагогики УССР. – К., 1986. – 178 с.

Ирина Викторовна Мозуль,
аспирантка отдела интеграции высшего
образования и науки
Института высшего образования
НАПН Украины,
e-mail: mozul.dubok@gmail.com

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДМЕТНОЙ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье рассмотрена экспериментальная методика подготовки будущих учителей начальной школы к формированию у младших школьников предметной естественнонаучной компетентности. Учебная деятельность была организована таким способом, чтобы она приближалась к содержанию работы учителя в школе. Поэтому знания, умения и навыки студенты приобретали с учетом своей будущей профессиональной деятельности. Преподаватели, работая со студентами, обращали особое внимание на развитие их профессиональных качеств, необходимых и достаточных для работы за школьными программами по природоведению с целью подготовки будущих учителей начальных классов к формированию предметной естественнонаучной компетентности у младших школьников.

Ключевые слова: предметная природоведческая компетентность, будущий учитель начальных классов, готовность, поисковый этап исследования, формирующий этап педагогического эксперимента.

Iryna Mozul,
graduate student of the department of higher
education and science,
Institute of Higher Education
Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
e-mail: mozul.dubok@gmail.com

THE ORGANIZATIONAL AND EDUCATIONAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL TO THE FORMATION OF YOUNGER STUDENTS' NATURAL COMPETENCE

Introduction. *The organization, process and results of pedagogical experiment showed the necessity to improve the process of future teachers' training considering the methods of teaching natural science. The results showed the need for changes in the process of formation of natural knowledge, identification and substantiation of factors that could optimize the learning process and positively influence the motivation to learn natural science and get natural knowledge and skills.*

Purpose. *To prove and experimentally verify the method of training of teachers of primary school to the formation of pupils' natural competence.*

Methods. *Verbal, visual, practical, teacher's explanation, organization of students' individual work.*

Results. *The received results on the forming stage and their statistical confirmation assure that the formation of readiness of future teachers of primary school to the formation of pupils' natural competence in the course of their training by experimental method proceed more effectively than by the mass (conventional traditional) practice.*

Originality. *The peculiarity of forming stage of experiment was the increasing of future teachers' learning activities during studying the methods of natural science. While studying the course "Teaching natural science at modern primary school", much attention was paid to the organization of group and individual work of students. These types are connected with students' practical activity, which included the generalization and systematization of knowledge, self-analysis of their work and identifying the areas for further work.*

Conclusion. *We can claim that through the experiment students formed positively motivated system of theoretical knowledge and practical skills to teach pupils of primary school natural science in future profession.*

Key words: *natural competence, teacher of primary school, the readiness, searching stage of the study, forming stage of pedagogical experiment.*

References

1. Bakhmat N. V. Formuvannya gotovnosti majbutn`ogo vchytelya pochatkovykh klasiv do pedagogichnogo modelyuvannya: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Bakhmat Nataliya Valeriyivna; Instytut vyshhoyi osvity Nacional`noyi akademiyi pedagogichnykh nauk Ukrayiny. – Kyiv, 2011. – 20 s.
2. Vojchenko A. P. Organizacyya uchebno-vospitatel`nogo processa v pedvuze kak sredstvo formirovaniya professional`noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatel`nosti (na materiale prepodavaniya ped. disciplin i ped. praktiki v nac. gruppakh fak. rus. yaz. i literatury): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Frunze, 1980. – 25 s.
3. Levchenko M. Pidgotovka vchyteliv pochatkovoyi lanky v Kanadi (Istorychnyj aspekt) / M. Levchenko // Pochatkova shkola. – 1997. – № 4. – S.42 – 44.
4. Shapoval Yu. D. Pedagogichni umovy formuvannya gotovnosti majbutn`ogo vchytelya pochatkovykh klasiv do osobystisno oriyentovanogo navchannya molodshykh shkolyariv: avtoref. dys. ...kand. ped. nauk spec.: 13.00.04 / Shapoval Yu. D.; Kharkivs`kyj derzh. ped. un-t im. G.S. Skovorody. – Kh., 2007. – 20 s.
5. Shestakova T.V. – Formuvannya gotovnosti majbutnikh pedagogiv do profesijnogo samovdoskonalennya : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / Shestakova Tetyana Vitaliyivna ; Instytut vyshhoyi osvity. – Kyiv. – 2006. – 20 s.
6. Yaroshenko O.G. Formirovanie u uchitelej obshheobrazovatel`nykh shkol gotovnosti k osvoeniyu peredovogo pedagogicheskogo opyta: dis. ... kand. ped. nauk 13.00.01./ Yaroshenko Ol`ga Grigor`evna ; NII pedagogiki USSR. – K., 1986. – 178 s.

Отримано редакцією 31.05.2017 р.

УДК 373.

Ольга Олександрівна Вишник,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: ooshramko@gmail.com

СОЦІОКУЛЬТУРНО СПРЯМОВАНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ РЕГІОНАЛЬНОГО КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ

У статті розглянуто актуальність проблеми використання Сіверського краєзнавчого матеріалу як засобу формування соціокультурної компетентності молодших школярів. Розроблено систему вправ і завдань для учнів 3-4 класів на основі регіонального краєзнавчого матеріалу Сіверщини, яку вчитель початкових класів може використовувати для ілюстрації та конкретизації, закріплення та поглиблення основного програмового матеріалу, для ознайомлення учнів з народним побутом, історією, етикетом, звичаями, віруваннями, обрядами.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, лінгвокраїнознавча компетентність, країнознавча компетентність, особистісно зорієнтований підхід, вправи: комплексні, аналітико-асоціативні, когнітивно-розвивальні, дослідницькі, комунікативні.

Постановка проблеми. В останнє десятиліття виникла нова концепція оцінювання національного багатства, до складу якого залучаються не тільки природні ресурси і матеріальне багатство суспільства, створені працею багатьох поколінь, але й інтелектуальні ресурси. У числі головних факторів, що визначають ступінь розвитку країн, називають здатність до прогресивного залучення людей у суспільні процеси, валовий національний продукт, тривалість життя громадян і поряд з цим – розвиток освіти [1, с. 249].

Нагальна потреба в застосуванні на уроках української мови нових підходів і педагогічних технологій, орієнтованих на особистісний розвиток учнів, посилення уваги до функціонального аспекту мовних явищ передбачають цілеспрямоване спостереження за особливостями використання лінгвістичних засобів у регіональному аспекті, характеристику мовних особливостей певної місцевості.

Такий підхід до навчання української мови в початковій школі з використанням елементів лінгвістичного краєзнавства сприятиме соціалізації, формуванню національно-мовної особистості учнів, їхньому патріотичному вихованню. У працях сучасних дослідників зазначено, що методичні рекомендації щодо основних методів, прийомів навчання й виховання особистості засобами лінгвістичного краєзнавства ще недостатньо розроблені. І як наслідок – учні недостатньо обізнані з регіональною лексикою й фразеологією, фонетичними й граматичними особливостями місцевих говорів. Значний інтерес у цьому аспекті становлять топоніми й діалекти Сіверщини як унікальний засіб збереження духовних цінностей краю, оскільки слово є не лише одиницею спілкування між людьми, а й має здатність закріпити багатство змісту, пов'язаного з людським досвідом, самотутністю культурних традицій народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування соціокультурної компетентності передбачає оволодіння школярами знаннями про природні, історичні, суспільні, культурні особливості країни, у якій вони живуть, а також зумовлює глибше розуміння власної духовно-культурної автентичності шляхом усвідомлення традицій світової культури.

Окремі питання становлення соціокультурної компетентності висвітлено в працях В. Гумбольдта, О. Потебні, Ф. Буслаєва, І. Білодіда, І. Франка, В. Виноградова, С. Єрмоленко, Л. Мацько, О. Біляєва, М. Вашуленка, О. Савченко, М. Пентиліук та інших.

Як зазначає С. Ніколаєва [2, с. 41], соціокультурна компетентність охоплює країнознавчу та лінгвокраїнознавчу компетенції.

Країнознавча компетентність – це знання учнів про культуру країни, регіону, мова яких вивчається (знання географії, історії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій та звичаїв).

Лінгвокраїнознавча компетентність передбачає володіння особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжуються висловлюваннями) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, регіону, що дає можливість асоціювати з мовною одиницею ту саму інформацію, що й носії цієї мови, досягти в такий спосіб повноцінної комунікації.

У педагогічних дослідженнях, присвячених нашій проблемі, велика увага приділяється не тільки розумінню взаємозв'язку розвитку мови і суспільства, але й оволодінню інформацією про безпосередній зв'язок мовного і соціокультурного середовища. У нашому розумінні соціокультурна компетентність передбачає не тільки наявність знань з різних соціальних і культурних сфер, але й здатність і готовність взаємодіяти з іншими людьми в різних сферах життя, спираючись на свій досвід, а також здатність використовувати інформаційні ресурси у своїй діяльності.

Структура більшості моделей соціокультурної компетентності має багато спільного з європейською моделлю. Більшість дослідників (В. Сафонова, Є. Верещагін, В. Костомарова, Г. Томахін, Г. Воробйов, В. Сисоєв, Л. Мацько, О. Семенов, К. Климова та ін.) виділяють такі компоненти [3, с. 48]:

- лінгвокраїнознавчий – знання лексичних одиниць з їхнього національною семантикою та вміння застосовувати їх у ситуаціях міжкультурного спілкування;
- соціально-психологічний – володіння соціокультурно зумовленими сценаріями, національно специфічними моделями поведінки з використанням комунікативної техніки, прийнятої в даній культурі;
- соціолінгвістичний – знання мовних особливостей соціальних верств, представників різних поколінь, суспільних груп, діалектів: мовні стереотипи, ситуативні кліше, комунікативні кліше, формули мовленнєвого етикету, моделі мовленнєвої поведінки;
- культурологічний – знання соціокультурного, історико-культурного, етнокультурного фону та вміння їх використовувати для взаєморозуміння з носіями даної культури.

Деякі дослідники зараховують до складу соціокультурної компетентності «культурну компетентність» (А. Флієр), «інформаційно-комунікативну компетентність» (О. Астаф'єва, О. Захарова) і «міжкультурну компетентність» (О. Садохін).

Учитель повинен визначити позиції, важливі для практичного втілення компетентнісного підходу під час реалізації соціокультурної змістової лінії на уроках української мови в початкових класах; дібрати вправи і завдання соціокультурної тематики. Продуктивне навчання забезпечує засвоєння знань і вмінь, володіючи якими учень знаходить підґрунтя для свого подальшого життя і розвитку.

Формулювання мети статті. На основі аналізу передового педагогічного досвіду розробити систему вправ і завдань на основі краєзнавчого матеріалу Сіверського регіону для учнів 3–4 класів з метою реалізації соціокультурної змістової лінії початкової мовної освіти.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на зазначені вікові психолого-педагогічні особливості молодших школярів другого вікового мікроперіоду (9–11 років), ми уточнили **зміст соціокультурної лінії** початкового курсу української мови. Зокрема, у 3 класі ця лінія охоплює:

- 1) ознайомлення учнів із походженням назви регіону і його міст; характерними особливостями регіональних символів; місцем розташування на території України рідного села чи міста, його природою, пам'ятними місцями; історичним минулим Сіверщини; відомими

людьми України минулого й сьогодення;

2) читання й інсценування уривків з регіональних казок, легенд, визначення позитивних і негативних персонажів, головної думки казки; відгадування, вивчення і складання загадок; вивчення автентичних дитячих, посівних пісень, колискових, колядок, щедрівок, ознайомлення з особливостями їх уживання; ознайомлення з регіональними прикметами; читання й аналіз місцевих приказок;

3) ознайомлення з формулами мовленнєвого етикету розмовного стилю (місцевими говорами), вивчення правил використання їх з урахуванням віку і статусу особи, з якою відбувається спілкування;

4) засвоєння правил етикетної поведінки в сім'ї, школі, громадських місцях (кінотеатрі, музеї, поліклініці, на шкільному святі), на природі.

У 4 класі зміст соціокультурної лінії передбачає:

1) ознайомлення з історичним минулим Сіверщини, розвитком її найбільших міст; розташуванням Сіверщини в Україні, сусідство з іншими країнами; характерними особливостями історичних символів регіону; місцевими говорами; особливостями регіональних свят, обрядів, оберегів; минулим і сьогоденням рідного краю, його природою, людьми, що прославили рідне місто чи село; історичним минулим регіону; відомими постатями минулого й сьогодення;

2) читання і переказування уривків з регіональних казок, характеристика персонажів, визначення головної думки казки; відгадування, вивчення і складання загадок; вивчення автентичних веснянок, колискових, колядок, щедрівок, посівних пісень та ознайомлення з особливостями їх уживання; вивчення місцевих прикмет; читання та пояснення значення регіональних приказок і прислів'їв;

3) ознайомлення й порівняння із народними найпростіших регіональних формул мовленнєвого етикету; особливостями етикету в родинах Чернігівської і Сумської областей; правилами вживання формул мовленнєвого етикету в громадських місцях з урахуванням віку і статусу людей, з якими відбувається спілкування;

4) формування вмінь налагоджувати стосунки в сім'ї (на основі регіонального фольклорного матеріалу); засвоєння правил етикетної поведінки (порівняння з історичними аналогами) у школі, громадських місцях (театрі, на екскурсії, виставці, концерті); виховання культури поведінки на природі, бережливого ставлення до природи регіону.

Особистісно зорієнтований підхід до навчання передбачає суб'єкт-суб'єктну навчальну діяльність учителя й учня, учня з учнями, учня з учнем і активізацію зусиль кожного учня. Тому для нашої методики актуальними є методи, які передбачають взаємодію всіх суб'єктів навчального процесу. Відповідно до організації навчального процесу такими є бесіда, самостійна робота учнів під частковим керівництвом учителя, навчально-пошукова діяльність школярів (колективна, групова і самостійна). Залежно від джерел набутих учнями знань, умінь, навичок, способів діяльності прийнятними для нашої методики вважаємо словесні, наочні, проблемно-пошукові і практичні методи.

У процесі застосування зазначених методів використовується низки *навчальних прийомів*: аналіз змісту тексту, порівняння, зіставлення, слухання та відтворення почутого, конструювання і переконструювання зв'язних висловлювань, ігрові прийоми, словесне малювання тощо.

Соціокультурно спрямоване навчання української мови вимагає урізноманітнення *форм організації навчальної діяльності*. При цьому перевага надається формам, які створюють таку мовленнєву ситуацію, коли кожний учень має можливість висловитись, проявити себе в комунікативному процесі. Найбільш цінними є індивідуальна навчальна діяльність, робота в парах, групах.

Розробляючи систему вправ, ми виходили з того, що вона має бути універсальною і мобільною, має визначатися навчальними цілями уроку і може коригуватися і видозмінюватися. У системі вправ виділено загальну закономірність у послідовності роботи,

яка полягає в тому, що вправи мають структуруватися від сприйняття до продукування мовного матеріалу.

Нагадуємо, що запропонована система вправ являє собою ланцюг труднощів, який учень має подолати сам. Усі запропоновані вправи подані в системі поступового наростання навантаження. Умовно в кожній вправі можна виділити такі рівні: 1) репродуктивний; 2) конструктивний; 3) конструктивно-творчий.

Розроблена система мала на меті розвиток краєзнавчих знань учнів 3–4 класів шляхом використання регіонального краєзнавчого матеріалу. Здобуття краєзнавчих знань і набуття відповідних мовленнєвих умінь відбувається за допомогою *системи вправ і завдань*: комплексних, аналітико-асоціативних, когнітивно-розвивальних, дослідницьких, комунікативних.

Комплексні вправи й завдання розраховані на індивідуальний і груповий пошук учнями найдоцільніших практичних способів розв'язання поставлених завдань.

Аналітико-асоціативні вправи й завдання пов'язані з аналізом текстового матеріалу на лексичному рівні, що спонукає учнів до виявлення емоційно-чуттєвого ставлення до змісту, розвитку асоціативно-образного мислення, творчості школярів, формуванню духовних і естетичних цінностей.

Когнітивно-розвивальні вправи й завдання будувалися на основі текстів з фоновим національним компонентом таким чином, щоб разом з удосконаленням знань, умінь і навичок забезпечити одночасне формування як мовленнєвих, так і когнітивних навичок і вмінь та розвиток відповідних здатностей, мовної картини світу, вербальної пам'яті, соціокультурної компетентності.

Дослідницькі завдання передбачали залучення учнів до творчості шляхом творення й розв'язання проблемних ситуацій, написання міні-проектів, що сприяє активізації й розвитку науково-пошукових і творчих здібностей учнів.

Комунікативні завдання забезпечували залучення учнів до активної комунікативної діяльності, спрямованої на: засвоєння мовних моделей; удосконалення мовленнєво-комунікативних умінь; розвиток комунікативної культури; формування в школярів навичок практичного використання мовленнєвих ресурсів української мови в процесі спілкування.

Наводимо зразки завдань і вправ, що пропонувалися вчителям для роботи.

У 3–4 класі учні продовжують вивчати й практично засвоювати слова ввічливості в мовленні (у створюваних та уявних ситуаціях). На основі виконання запропонованих вправ і завдань до цього розділу, учні мають можливість не тільки вивчати, як правильно запитувати, відповідати під час діалогу, а й ознайомитися з нетрадиційними словами ввічливості, формами звертання, що трапляються в побуті регіону, у народній творчості.

Завдання. Прочитай вислови-привітання, побажання.

Добрий день. З святим днем будьте здорові. Слава Богу Ісусу Христу. Дай, Боже, час добрий. Будьте здорові з тим, що сьогодні. Здорові були та людям милі. Нехай день святиться!

Доброго здоров'я, мир вашому дому! З святом будьте здорові! Дай, Боже, час і пору добру!

Моє вам шануваннячко. Спаси вас, Боже! Здорові будьте! Здоровенькі були!

Склади діалог між двома друзями на будь-яку тему. Одним із друзів можеш бути ти сам. Діалог розпочинається зі слів вітання. У кінці розмови попрощайтесь.

Завдання. Прочитай привітання-побажання.

Наші предки благословляли працю.

Дай, Боже, щоб робилося не псувалося! Дай, Боже, на прожиток! Бог поміч! – Казали Боги, щоб і ви помогли! Дай боже спішно та охотно робити, щоб твої думи були повні як криниця водою, щоб твоя річ була тиха та багата, як нива колосом. Пошли тобі, Мати Божа, на все гаразд! Дай, Боже, щоб у вас руки не боліли!

Подібні вправи сприяли розвитку вміння орієнтуватися в ситуації спілкування та

використовувати влучні вислови відповідно до обставин.

Завдання. Прочитай побажання. Про який звичай тут йдеться.

Добрий день, здоровенькі були з Купайлом!

Будьте і ви здорові!

А чи немає у вас сякого-такого, давно застарілого, геть спорожнілого?

У душі не тримаю, а на подвір'ї, може, щось, і завалюлось.

Тоді вимітайте, щоб воно прахом пішло у вогні Купайла.

Хай усе погане й зле пропаде, а гарне й добре зостається й розростається.

Знайди в тексті слова ввічливості (привітання, побажання). А які ще слова ввічливості ти знаєш? Склади і запиши речення (діалог), використовуючи слова ввічливості.

Вправу доцільно використовувати для розвитку в молодших школярів уміння вживати формули мовленнєвого етикету.

Завдання. Прочитай вислови-вибачення.

Вибачте на сім слові. Прошу, простіть на слові. Простіть за слово, що сказав. Не у гнів будь сказано. Простіть, шануючи хліб і честь (хату) вашу! Хай Бог простить, а я прощаю. Бог з вами! Що було, то минуло! Бог з вами, на тім світі віддасте з пиріжками!

Завдання. Прочитай побажання.

Дай, Боже, з роси, з води! Хай тобі Бог дає вік щасливий та довгий!

Нехай Бог дає щастя і здоров'я на многії літа! Хай вам Бог пошле, чого в нього просите! Хай вас Бог подержить на сім світі!

Під час вивчення розділу «Текст» учні ознайомлюються в практичному плані з найголовнішими ознаками тексту: 1) тематична єдність, 2) основна думка, 3) заголовок, 4) зв'язність та основні засоби міжфразового зв'язку, 5) структура і типи текстів.

Завдання. Прочитай текст й скажи, до якого стилю він належать. Добери влучний заголовок.

Писанка – оберіг, символ сонця, життя, його безсмертя, весняного відродження, добра та щастя. На Сіверщині писанка характеризується лаконічністю кольорів і орнаментів. Так само, як вишивка Сіверщини двоколірна, так і писанка – переважно у двох кольорах. Яйця розписувалися воском. Як барвники використовували відвар із лушпиння цибулі, а іноді – відвар із кори дуба, що давав жовтий колір, і зеленку. Найдавніші орнаменти: огірочки, вітряки, ружа, сосонка, маківка, бджілка, безконечник, зірка, грабельки.

А які символи Великодня ти знаєш? Склади коротку розповідь про Великодні традиції, що склалися у твоїй сім'ї.

Завдання. Прочитай текст. Які недоліки є в побудові тексту. Розташуй абзаци в правильному порядку. Постав запитання до кожної частини тексту, склади план.

*Дитинство його проходило серед казкової природи **Придесення**, колоритних постатей, життєвських трагедій і свят своїх земляків. Пізніше цей побачений, почутий, пережитий у дитинстві світ знайде своє втілення у довженківських фільмах, що золотими літерами впишуться у скарбницю світового кіно.*

*Народився Олександр Довженко 10 вересня 1894 року в селянській родині на Чернігівщині, в мальовничому містечку **Сосниця**.*

Історія розсудила по-своєму: належить він тепер вічності як невід'ємна частка могутньої світової культури, як світосяйний геній українського народу.

*У Сосниці **Сашко**, як звали його рідні, здобуває початкову освіту. З сімнадцяти років він – студент **Глухівського** учительського інституту, закінчив який у 1914 році. О. Довженко – великий гуманіст, який не мислив себе без людей, своєї діяльності на благо народу без органічного свого єднання з ними, а через них – з самим життям. «Я син свого часу і весь належу сучасникам своїм», – так говорив про себе **Олександр Петрович Довженко**, помиляючись по суті, можливо, вперше в житті.*

Зверни увагу на виділені слова, поясни, чому ці вони пишуться з великої літери. Склади два речення з виділеними словами.

Кого з відомих земляків ти знаєш?

Завдання. Прочитай текст. До якого стилю він належить

*Останній гетьман України Павло Скоропадський доклав великих зусиль до воскресіння української державності й творення Української держави. Повернення до національних коренів, відновлення всього українського було справою його життя. За сім з половиною місяців гетьманування П. Скоропадський створив перший в історії України Кабінет Міністрів, упорядкував податкову систему, створив Українську армію, заснував Українську академію наук, систему українських середніх шкіл і вищих навчальних закладів, систему національного мистецтва й **народної культури**, Українську національну бібліотеку й Український національний архів.*

Про яку історичну епоху йдеться в тексті?

Склади два речення з виділеними словами.

Випиши іменники у дві колонки: назви істот і назви неістот.

Поясни, чому ці слова пишуться з великої літери.

Зроби висновок, які іменники пишуться з великої літери.

Завдання. Прочитай текст. Подумай, який заголовок більше підходить до нього.

*Кролевець здавна вважається центром поліського ткацького мистецтва. Кролевецькі рушники приваблюють урочистою святковістю, красою і **монументальністю** візерунків, що яскріють червоним кольором на білому тлі. Ткацький промисел у Кролевіці був розвинутий ще з часу заснування міста (1601 р.). Видатні майстри виготовляли квітчасті килими, рушники, ткани червоним по білому, **вибійку** із зображенням птахів, квітів, ромбів, восьмикінцевих розеток, медальйонів «журавлі», «дерево життя». У 1863 р. у місті налічувалось 208 ткачів.*

За допомогою тлумачного словника поясни значення виділених слів.

Вправи такого типу сприяють розвитку словникового запасу учнів, творчого мислення.

Оригінальні зразки етнокультури, побуту, народної творчості репрезентують пласт народної лексики. Його формують назви, пов'язані із сільськогосподарськими культурами та знаряддями, рільництвом, лексикою транспорту і комунікації, рослинного і тваринного світу, народними промислами, назвами звичаїв, обрядів, соціально-економічними, медичними термінами тощо.

Особливу увагу потрібно приділяти вправам на усвідомлення змісту **речення**. Для цього відібрати окремі речення або вилучити з тексту, що читається.

Завдання. «Склади речення». Кілька речень поділено навпіл і подано в довільному порядку. Мовчки прочитайте і з'єднайте ці частини. Наприклад:

мірою, міряєш, Якою, віддадуть, такою, і, тобі;

півень, на, І, смітті, господар, своєму.

Відповіді: Якою мірою міряєш, такою і тобі віддадуть.

І півень на своєму смітті господар.

Завдання. Поміняй слова місцями, прочитай і запиши прислів'я.

долоГ імук ан іму.

олшіП елоп в сіл.

зеБ алов атах алог.

Визначте (підкресліть) головні члени речення в записаних прислів'ях.

Завдання. Роз'єднай слова, прочитай народні вислови. Поясни, як ти їх розумієш.

Мовреп 'яхузявся.

Чутивізпогуркотуколіс.

Тихаводаберегиломить.

Бувнаконіінідконем.

Абигрушавписоквпала.

Згадай і зашифруй свій вислів.

Завдання. Прочитай ланцюжок слів на дошці. Відтвори правильний порядок слів: **регіоні живемо ми Сіверському в**

Яке слово записано з великої літери і чому? Що таке Сіверщина?

Із сусідом по партії склади діалог з використанням виділених слів.

Завдання такого типу дуже потрібні, бо вони привчають дітей розмірковувати над

змістом того, що читають, розуміти логічні зв'язки між частинами речення.

Завдання. «Доповни речення». Для завдання потрібно добирати такий матеріал, який би допоміг учневі усвідомити побудову та розвиток висловлювання. Розвиваючи в дітей навички передбачувати наступний елемент тексту, учням пропонуються такі вправи:

Ніч у Чернігові була... (темною, довгою, місячною, короткою)

Усі ці вправи направлені на вдосконалення вміння, яке є важливою складовою загального розуміння цілого тексту.

Особливе місце у фольклорі Сіверщини посідають такі художньо-образні явища, як прислів'я і приказки, казки, легенди, загадки, які мають великий виховний вплив на особистість дитини молодшого шкільного віку завдяки своїй особливій формі, емоційності, образності, яскравості, доступності. Вони ознайомлюють дітей з морально-етичними нормами, формують навички культурної поведінки, лаконічно і в доступній формі вчать бути ввічливими, скромними, стриманими, відповідальними, працьовитими, щедрими, шанувати батьків, поважати людей, рідний край. Можна сказати, що в прислів'ях, приказках, легендах, народних іграх, казках зосереджено моральний зразок, вироблений українським народом.

Усна народна творчість збагачує, розвиває словниковий запас дитини, сприяє формуванню мовної особистості, причому вона живить літературу не стільки сюжетами (хоч казкова, міфологічна алегорія часто наявна в художньому творі), скільки усталеними образами, порівняннями, метафорами. В епосі, казці розмовляє все: земля і небо, ліс і море, птахи і звірі. А який же художній твір обходиться без одухотворення природи?

Завдання. Прочитай оповідку і придумай до неї кінцівку.

ДОМОВИЙ. ОКАЗІЯ

Про нечисту силу ще розказати хочу. Біля людей живуть і домові, і лучні, і водяні, і ще там які. Не згадаєш усієї нечисті! Треба ж людині свої невдачі на когось перекласти.

Домові живуть там, де багато сміття і павутиння. Улюблене місце домового – горище. У кімнату вони ні за що не проберуться: бояться дзеркала. Як себе в дзеркалі побачить – зразу зітхне. Домовий годується павуками й цвіркунами, хоча був випадок, коли він у Чмихала з'їв смажене поросся й перекинув у печі борщ з товчениками. Але знов-таки – це Чмихало говорить, а йому й на половину ніхто не вірить.

Та, що в колодязі розпоряджається, зветься Оказією. Вона з-під зруба визирає. Голова в неї лисяча, а заду немає. Оказія найбільш у дітей шапки з голови скидає, коли вони в колодязь заглядають або починають туди палки кидати. Вона сердита, з рота пузири у воді пускає. А старі люди бачать витівки дітей та повчають.

Використовуючи тлумачний словник, поясни значення виділених слів.

Про яких міфічних істот розповідь? Знайди в тексті опис нечистої сили. А які прикмети, повір'я про домового ти знаєш? Добери влучний вислів, прислів'я до тексту. Склади коротеньку казку про доброго домового.

У 3–4 класі знання учнів про **слово** розширюються внаслідок практичного використання різних лексем в усному і писемному мовленні та спостереження за їх уживанням у художніх текстах.

Загадка – засіб емоційного впливу на розвиток пізнавальних здібностей учнів. Велику цінність становлять загадки. Вони вчать дітей говорити яскраво, образно, просто. Робота над загадками – це справа в самостійному розвитку мислення, кмітливості, уяви. Загадки збагачують пам'ять дітей справжніми перлинами рідної мови, їх використовують на різних етапах уроку. Уроки з використанням загадок проходять цікаво і не стомлюють учнів, даючи їм корисні вправи для розуму.

Загадки розвивають кмітливість, інтригують дітей та стимулюють їхню фантазію. Відгадування загадок розвиває вміння зіставляти, порівнювати предмети та явища, поповнює словниковий запас учнів, ознайомлює з лексичним значенням слова, дає багато можливостей для мовленнєвого розвитку дітей, прилучення їх до словесної мовної творчості, збагачує уявлення про навколишній світ. Така робота розвиває в них спостережливість, допитливість,

навчає робити самостійні висновки, збагачує словниковий запас, розвиває вміння правильного вживання слова в реченні. Робота з загадками ведеться під час пояснення нового і закріплення вивченого, самостійної й вибіркової роботи, але в будь-якому випадку загадки впливають на емоційний розвиток пізнавальних здібностей дітей, що позитивно відбивається на їхніх знаннях, уміннях, навичках.

Завдання. Відгадай загадки.

Прийшли татари, людей забрали, а хата вікном утекла (рибалка, риба, вода, волок).

Під однією стріхою чотири козаки стоять (ніжки столу).

Бігла по ярочку в однім чобіточку та все каже: Гуц, гуц! (Чавун, макогін).

Густий ліс, чисте поле, дві тополі, два скла, рамбабуля, лепетуля, кома (Волосся, лоб, брови, очі, ніс, язик, рот).

Склади свою загадку з обраним словом.

Знання розмаїття народних загадок дасть можливість учителеві зробити навчання більш цікавим, унесе в нього елементи навчальної гри, підкаже варіанти урізноманітнення прийомів роботи на уроці, допоможе різнобічно розвивати дитяче мовлення, а саме його метафоричність. Оскільки важливим завданням початкової школи є не тільки зберегти в дітей уміння, пов'язані з використанням метафор, але й розвинути їх, створити елементарну теоретичну основу, прищепити бажання використовувати зображені засоби мови в своєму повсякденному мовленні [4, с. 111].

Відомо, що будь-які знання через гру засвоюються у декілька разів швидше, ніж у звичайному навчанні. Гра, як форма роботи, дає змогу легко привернути увагу дітей і тривалий час підтримувати в них інтерес до тих важливих і складних завдань, на яких у звичайних умовах зосередити їхню увагу не завжди вдається.

Народна гра – найважливіший спосіб передачі багатства традиції від одного покоління до іншого. Беручи участь в іграх, діти пізнають не тільки матеріальну, а й духовну культуру народу, переймаються його духом. Ігри Сіверської землі зародилися в далекому минулому, у надрах народного побуту. Навчаючи дітей народних рухливих ігор, сіверяни намагалися не тільки зберегти знання про своє життя, працю, побут, а також покращити фізичні навички дітей. Адже інтерес спонукає дітей отримати якомога більше інформації про рідний край, про свою малу Батьківщину.

Навчально-виховна цінність *народної гри* є в тому, що в ігровій ситуації діти беруть на себе певні ролі і виконують ігрові дії. Це потребує усвідомленого дотримання визначених правил та норм поведінки. У грі формується швидкісна реакція, удосконалюються прийоми мовного впливу на партнера (партнерів). Розкутість спонтанного мовлення зростає від того, що рішення можна «переграти», знайти оптимальний варіант. У грі виникає можливість коригувати, зм'якшувати емоційну напругу групової дії. У результаті в учня, з одного боку, накопичується соціальний досвід, закріплюються певні позитивні форми та способи поведінки, а з іншого – він привчається дотримуватися вимог, які до нього ставляться. Ігри активізують такі якості, як артистичність, емоційність, виразність мовлення, контактність.

Завдання. Прочитай текст-інструкцію до *гри*.

Учасники стають у коло. Один із гравців («Вінок») стає в центр кола заплющує очі, решта учасників промовляють слова до «Вінка» і рухаються по колу, «Вінок» відповідає на запитання. На осатаній фразі, – «*Котру хоч, то підскоч*» – учасник у центрі розплющує очі і кого бачить перед собою, мусить поцілувати й одягти на нього вінок. Той, кого обрали, стає з вінком у коло.

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------------------------|
| – <i>Вінку! Де бував?</i> | <i>Стук, стук, бринь по сто кіп.</i> |
| – <i>У Глухові!</i> | <i>– Ти мій Вінку, вибирай же Квітку.</i> |
| – <i>Що видав на торзі?</i> | <i>Котру хоч, то підскоч (вдягає вінок).</i> |
| – <i>Камінців купи, грошей сумки.</i> | |

За цим зразком складіть інструкцію до іншої відомої тобі гри й запиши її.

Більшість ігор починається з лічилок. Прочитай лічилку. Поясни за допомогою

словника незнайомі слова.

Лічилка

Котилося яблучко, як цебер.

Хто впіймає яблуко – Остер.

Остер молодець, має гарний комірець.

А з ним Гриць і Хведь.

Хто не знає, вийди геть.

Завдання. Прочитай гру-пісню, яку співають у с. Слоут (Глухівський р-н). Спробуй з друзями написати до неї інструкцію.

Та купався Іван

Лічилка

Та купався Іван, та й у воду впав.

Купала на Йвана. Гу-у!

Та купався Клим, та й у воду вплив.

Купала на Йвана. Гу-у!

Та купався Іван, доведеться і нам.

Купала на Йвана. Гу-у!

Та купався Мусій, доведеться усім.

Купала на Йвана. Гу-у!

На калину роса впала, у нас на вулиці Купала.

Підготуй розповідь про традиції святкування Івана Купала, що склалися в твоєму селі (місті).

Для формування соціокультурної компетентності дієво використовувати рольові ігри, у яких дається змістовна соціокультурна інформація: ознайомлення з існуючими традиціями та сторонами побутової, організаційної, управлінської культури регіону. І чим ширше і різнобічніше інформовані учасники гри про ці сторони життя носіїв мови, тим ефективніше мовленнєве спілкування.

Ігри спонукають дітей змалку міркувати самостійно, використовувати свою кмітливість, уміння уявити ситуацію і нестандартно її розв'язати.

Висновки. Робота вчителя початкових класів у рамках краєзнавчого спрямованої мовної освіти передбачає: застосування соціокультурного підходу для поглибленого вивчення творів фольклору, розширення знань з історії заселення Сіверської землі, етнічного костюма, особливостей життя, географії, деталей побуту, ремесел, обрядів тощо; роботу в групах та рольові ігри; можливість вибору матеріалу; індивідуально-диференційований, компетентнісний підхід до навчання; вироблення умінь давати самостійну естетичну оцінку фольклорному твору; проектну роботу.

Таким чином, проведення лінгвокраєзнавчої роботи в системі початкової мовної освіти націлене на розвиток інтересу до своєї «малої» Батьківщини і до країни, частиною якої вона є, на формування найважливіших мовних умінь і навичок на місцевому мовному матеріалі, на формування соціокультурної компетентності, що дає змогу впливати на інтелектуальну, емоційну, практично-діяльну сфери особистості дитини.

Будь-які зміни в системі навчання й виховання дитини повинні бути виражені та методично обґрунтовані. Тому, поступово, систематично, методично влітаючи елементи регіонального краєзнавства в навчально-виховний процес, застосовуючи новітні педагогічні технології, учитель не тільки розкриває особливості менталітету народу певного регіону, а й на цій основі виховує національно зорієнтовану, соціально адаптовану мовну особистість, носія національної культури.

Список використаних джерел та літератури

1. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит. – М. : Соцэкгиз, 1962. – 684 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. – [вид. 2-е, випр. і перероб.] / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дисс. ... д-ра пед. наук / В. В. Сафонова. – М., 1992. – 528 с.
4. Мільченко Г. В. Загадки як засіб розвитку мислення першокласників / Г. В. Мільченко // Початкова школа. – 2007. – № 8. – С. 111.

Ольга Александровна Вишник,

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель
кафедры теории и методики начального обучения
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: ooshramko@gmail.com

СОЦИОКУЛЬТУРНО НАПРАВЛЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ РЕГИОНАЛЬНОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

В статье рассматривается актуальность проблемы использования Северского краеведческого материала как средства формирования социокультурной компетентности младших школьников. Разработана система упражнений и заданий для учащихся 3-4 классов на основе регионального краеведческого материала Северицины, которую учитель начальных классов может использовать для иллюстрации и конкретизации, закрепления и углубления основного программного материала, для ознакомления учеников с народным бытом, историей, этикетом, обычаями, верованиями, обрядами.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, лингвострановедческая компетентность, страноведческая компетентность, личностно ориентированный подход, упражнения: комплексные, аналитико-ассоциативные, когнитивно-развивающие, исследовательские, коммуникативные.

Olha Vyshnyk,

Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.),
senior teacher of Primary Education Theory
and Methods Department of
Oleksandr Dovzhenko
Hlukhiv National Pedagogical University,
e-mail: ooshramko@gmail.com

SOCIOCULTURALLY ORIENTED TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOL PUPILS BY MEANS OF NATIONAL REGIONAL MATERIAL

Introduction. The urgent necessity in applying new approaches and pedagogical technologies aimed at personal pupil's developing at the lessons of Ukrainian, in increasing attention to the functional aspect of language phenomena involves purposeful monitoring the peculiarities of using linguistic means in regional aspect, the characteristic of linguistic features of certain areas.

Such approach to teaching the Ukrainian language at primary school using elements of linguistic local history promotes socialization, forming national language personality of pupils, their patriotic education. In the works of contemporary researchers it was noted that guidelines on basic techniques, teaching methods of a person by means of linguistic local history is not enough developed. As a result, pupils are not sufficiently aware of the regional vocabulary and phraseology, phonetic and grammatical peculiarities of local dialects. Sivershchyna place names (toponyms) and dialects as a unique means of preserving the spiritual values of the region are of considerable interest in this aspect, since a word is not only a unit of communication between people, but it also has the possibility to consolidate the wealth of content associated with human experience, the identity of cultural people's traditions.

Forming socio-cultural competence involves mastering pupils' knowledge about the natural, historical, social and cultural characteristics of the country where they live, and causes deeper understanding of their own spiritual and cultural identity through awareness of traditions of world culture.

A teacher should determine the positions that are important for practical implementation of competence approach during the realizing socio-cultural content line at the lessons of Ukrainian at

primary school; find out the exercises and tasks of social and cultural issues.

The analysis of the current state of regional and local history direction of primary school educational process in Siversky region and insufficient pedagogical researching problem of using regional local history material as a means of pupils' socializing in the process of their language education led to the choice of the article purpose.

The purpose of the article is to develop the system of exercises and tasks based on local history material of Siversky region for pupils of the 3-d – 4-th forms with the aim to implement socio-cultural content line to primary language education.

Research methods. Methodological conceptual basis for the study was philosophical, ethical and psychological principles about dialectical unity of general human and national moral and spiritual values in personal development; epistemology, that enables to examine the laws of human development in the context of the relationships between language and national culture, language importance in intercultural communication; the idea of linguistic and cultural approach in education; the principles of interaction between theory and practice, activity, development, determinism, the unity of consciousness and activity.

The following methods were used during the study:

1) *theoretical – analysis and synthesis of linguistic, psychological and pedagogical literature, teaching archival sources; theoretical understanding of primary school teachers' methodical experience in Siversky region for determining the kind of work in using speech local history material on the lessons of Ukrainian as a means of forming pupils' local history knowledge and skills; analysis of state curriculums, school programs and textbooks on the Ukrainian language for the 3-d – 4-th forms to determine the source of research data; developing the system of exercises and tasks to implement socio-cultural content line;*

2) *empirical: observing the Ukrainian lessons of primary school teachers in Sivershchyna; interviews with teachers, parents; questioning and testing pupils to determine the level of formation of pupils' local history knowledge and skills during the studying regional and local history speech material.*

The importance of getting knowledge of the regional local history material for modern person, especially a child, is values nucleus of national culture, because the spiritual principles of life, moral and ethical code, productive experience of ritual activities related to work, family life, the origin of the names are combined and found implementation in art images, language system, genre determination of phenomena, that reveal not only many secrets of settling historical geography, reflecting the development of arts and crafts, giving the information about a lot of historical issues, but also point to belonging the settlement to founders or owners; ancestral, tribal or ethnic characteristics of the first inhabitants.

A teacher should determine items that are important for practical implementation of competence approach in the process of the implementation of socio-cultural content line during Ukrainian lessons at primary school; pick exercises and tasks of social and cultural issues.

Results. *Developing the system of exercises, we consider the fact that it must be universal and mobile, must be defined with educational aims of the lesson and can be modified and corrected. General regularity in the sequence of actions which is that the exercises should be structured from perception to producing speech material is highlighted in the system of exercises.*

We remind that the proposed system of exercises is a chain of problems that a pupil has to overcome by himself. All the offered exercises are given in gradually increasing system. Conventionally, each exercise has the following levels: 1) reproductive; 2) constructive; 3) constructive and creative.

The offered system was designed to develop the 3-4-th forms pupils' knowledge of regional local history by using the regional local history material. Educational process is also aimed at overcoming the mistakes and deficiencies of local history knowledge. Primary school teacher's work within the regionally directed language education includes: implementing socio-cultural approach for in-depth studying folklore works, increasing the knowledge on the history of the settling Siversk

land, the ethnic costume, the features of life, geography, life parts, crafts, ceremonies etc.; group work and role-playing games; the choice of material; individually differentiated, competence approach to teaching; developing the skills to give an independent aesthetic assessment of folklore work; project work.

Specificity of socio-cultural material, including the elements of regional folklore, songs, children's poetry, etc. creates real prerequisites for the implementation of the ideas of socialization, humanitarization, humanization, integration of educational process.

Originality. *The scientific novelty of the research is the fact that for the first time the idea of using regional local history material as a component means of the implementing socio-cultural content line at primary language education was explored and realized in terms of Siversky region; the content of local history material for forming primary school pupils' national consciousness in the process of teaching the Ukrainian language was chosen and improved; the system of exercises and tasks to using local history material of Sivershchyna in the process of implementing socio-cultural content line at primary language education was theoretically grounded and developed; the typology of exercises and tasks that ensure the efficiency of forming primary school pupils' socio-cultural competence during Ukrainian lessons was further developed.*

Conclusion. *Socio-culturally directed teaching the Ukrainian language needs diversifying forms of educational process. The forms that create such a speech situation where all the pupils have the opportunity to speak, to express their view in the communication process are preferred. The most important are self study and individual educational activities, work in pairs and groups.*

Thus, linguistic local history work in the system of primary language education aimed at developing interest in the homeland and in the whole country, a part of which it is, in the forming the most important language skills on the local language material, in forming socio-cultural competence, which can affect intellectual, emotional, practical and activity areas of a child personality.

Any changes in the education system should be informed, justified and methodically proved. So, gradually, systematically, methodically adding elements of regional local history into the educational process, using modern educational technologies, a teacher not only reveals the features of people mentality in a particular region, but also brings up nationally oriented, socially adapted linguistic identity, a carrier of national culture on such basis.

The offered system of exercises and tasks can be used by primary school teachers in Siversky region for the effective implementation of the socio-cultural content line at the Ukrainian language lessons. Research materials can be used by methodic teachers in the primary school training teachers system at the comprehensive educational establishments in Sivershchyna during the Ukrainian language teaching.

The article deals with the only part of the task, the rest of them will be offered in the next issue of the Bulletin.

Key words: *socio-cultural competence, linguistic country study competence, country study competence, personality oriented approach, exercises: complex, analytical and associative, cognitive and developmental, research, communication.*

References

1. Smyt A. Yssledovanye o pryrode y prychnakh bohat'stva narodov / A. Smyt. – M.: Sotsək·hыз, 1962. – 684 s.
2. Metodyka vykladannya inozemnykh mov u serednikh navchal'nykh zakladakh: pidruchnyk. – [vyd. 2-e, vypr. i pererob.]. / kol. avtoriv pid kerivn. S.Yu. Nikolayevoyi. – K. : Lenvit, 2002. – 328 s.
3. Safonova V.V. Sotsyokul'turnyy podkhod k obuchenyyu ynostrannomu yazyku kak spetsyal'nosty : Dyss. ... d-ra ped.nauk. – M., 1992. – 528 s.
4. Mil'chenko H. V. Zahadky yak zasib rozvytku myslennya pershoklasnykiv / H. V. Mil'chenko // Pochatkova shkola. – 2007. – #8. – S. 111.

Отримано редакцією 29.05.2017 р.

УДК 378.147:371

Ірина Григорівна Данильченко,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: irinadanulchenko@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА»

У статті розглянуто проблему формування еколого-літературної компетентності в студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Проаналізовано психолого-педагогічні дослідження з проблеми екологічної освіти дітей дошкільного віку і підготовки майбутніх вихователів до її здійснення. Запропоновано власне визначення поняття «еколого-літературна компетентність вихователя». Проаналізовано основні (підготовчий, базовий, практичний) етапи формування еколого-літературної компетентності майбутніх вихователів у процесі вивчення дисципліни «Дитяча література» як складової їхньої екологічної компетентності. Запропоновано систему роботи з формування еколого-літературної компетентності в студентів у процесі вивчення дисципліни «Дитяча література» на кожному з визначених етапів.

Ключові слова: еколого-літературна компетентність, вихователь дітей дошкільного віку, екологічна освіта дошкільнят, художня література природничого змісту, художнє слово, дитяча література.

Постановка проблеми. У наш час соціально-економічні зміни сприяли позитивним зрушенням як у дошкільній освіті (підвищення освітньо-культурного рівня педагогів, визнання важливості дошкільної освіти, забезпечення гармонійного і всебічного розвитку дошкільника, визнання за дитиною права вільного вибору), так і в екологічній освіті. Так, у змісті Базового компонента дошкільної освіти передбачено освітню лінію «Дитина в природному довкіллі», мета якої полягає у формуванні природничої освіченості дошкільника, що передбачає наявність уявлень у нього про живі організми і природне середовище, багатоманітність явищ природи, причиново-наслідкові зв'язки в природному довкіллі та взаємозв'язок природних умов, рослинного і тваринного світу, позитивний і негативний вплив людської діяльності на стан природи; виховання ціннісного ставлення дитини до природи, формування природодоцільної поведінки і вмінь дотримуватися правил природокористування [1].

Закласти засади екологічної культури в дітей дошкільного віку може вихователь, який володіє екологічною компетентністю, складником якої є еколого-літературна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми екологічної освіти та екологічного виховання досліджували такі педагоги, як А. Волкова, Н. Горопаха, О. Захлебний, І. Зверев, Н. Кот, О. Кудрявцева, Н. Лисенко, В. Маршицька, С. Ніколаєва, З. Плохій, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, Н. Рижова, І. Суравегіна, Н. Яришева та інші. Ученими було визначено мету екологічного виховання дошкільників – формування засад екологічної культури, головним складником якої є екологічна свідомість. Результатом екологічного виховання є екологічно вихована особистість (Г. Пустовіт). С. Дерябо, В. Ясвін наголошують на необхідності формування екоцентричного типу екологічної свідомості як регулятора діяльності людей у природі. Н. Горопаха, Н. Кот, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій, Н. Яришева зазначають, що основи екологічної свідомості необхідно формувати в дитини з дошкільного віку.

Проблема підготовки фахівців дошкільної освіти висвітлена в працях Л. Артемової, Г. Беленької, О. Богініч, Т. Жаровцевої, Л. Загородньої, М. Машовець та інших.

Привертають увагу дослідження стосовно використання художньої літератури у вихованні дітей дошкільного віку. Зокрема, висвітлення проблеми художньо-мовленнєвої

діяльності в дошкільних закладах за матеріалами народних знань та уявлень (А. Богуш, Л. Плетеницька, О. Поліщук); використання казки у процесі розвитку мовлення дітей (Г. Беленька, Л. Бірюк, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Карпинська, Т. Котик, Н. Насруллаєва, Т. Науменко, Ю. Руденко, Л. Галлер, Л. Фесенко, А. Шибицька). Доведено вплив творів художньої літератури на розвиток інших видів діяльності дошкільників (О. Запорожець, А. Ковальов, Н. Морозова). Особлива увага творам художньої літератури приділяється в контексті розвитку художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників (А. Богуш, Л. Ворошніна, Н. Гавриш, О. Кабачек, О. Лещенко, Н. Пантіна, О. Трифонова), у побудові дітьми сюжетів ігор (Н. Короткова, М. Михайленко).

Незважаючи на широкий спектр наукових досліджень у цьому напрямі та вагомий внесок згаданих вище авторів, проблема підготовки вихователя до екологічної освіти дошкільників розроблена неповною мірою, що негативно позначається на професійному становленні фахівців з дошкільної освіти. Тому в контексті сучасних соціально-економічних змін, реформування концептуальних і структурних основ національної системи освіти особливої значущості набуває підготовка майбутніх вихователів до екологічної освіти дошкільників засобом художньої літератури.

Формулювання мети статті. Мета статті – репрезентувати систему роботи з формування еколого-літературної компетентності майбутніх вихователів у процесі вивчення дисципліни «Дитяча література».

Виклад основного матеріалу. Філософські, психологічні, педагогічні аспекти екологічної освіти дітей дошкільного віку і підготовки майбутніх вихователів до її здійснення вивчаються багатьма вітчизняними і зарубіжними науковцями: Г. Беленькою [2], Н. Горопахую, С. Дерябо Л. Загородньою [3], Н. Лисенко [5; 6], С. Ніколаєвою, З. Плохій [7], Н. Рижовою, В. Ясвіним та іншими.

«Екологічна компетентність, – як стверджує З. Плохій, – складова екологічної культури, усвідомлене володіння екологічними знаннями, способами прийняття рішень, моральними нормами, цінностями, необхідними для екологічно доцільної діяльності» [7, с. 116].

Важливим компонентом еколого-педагогічної культури вихователя є екологічна компетентність. Л. Загородня виділяє такі складники екологічної компетентності вихователя: ціннісний, теоретичний, методичний, практичний [3, с. 163].

Сучасна екологічна освіта дошкільнят, як зазначає Н. Лисенко, зосереджує увагу педагогів на необхідності такої підготовки кожного вихованця до діяльності в природі на майбутнє, який керуватиметься не лише прагматичним і споживацьким ставленням до неї, а, насамперед, гуманістичними та екологічними цінностями [6, с. 8].

Важливим засобом професійної підготовки майбутніх вихователів до екологічної освіти дітей дошкільного віку є використання художніх творів екологічного спрямування в сучасній науково-педагогічній практиці.

Аналіз низки наукових праць і практики роботи дошкільних закладів дозволяє нам дати визначення поняття «еколого-літературна компетентність вихователя» і виділити її основні аспекти: особистісний, гносеологічний, діяльнісно-творчий, комунікативний, прогностичний.

Еколого-літературна компетентність вихователя – це вагомий складник його екологічної компетентності, який передбачає ціннісні орієнтації педагога на цілеспрямоване, доцільне використання творів художньої літератури природничого змісту, володіння базовими (екологічні знання, знання дитячої художньої літератури), психолого-педагогічними (дитяча психологія, дошкільна педагогіка) знаннями; фахово-методичними, спеціальними і творчими вміннями щодо застосування художньої літератури природничого змісту в екологічній освіті дошкільнят, здатності до постійного вдосконалення в галузі екологічної освіти й дитячої літератури.

Еколого-літературна компетентність вихователя ДНЗ як компонент його екологічної компетентності є результатом професійної підготовки у вищому навчальному закладі, зокрема опанування студентами циклу природничих дисциплін і курсу «Дитяча література».

Надзвичайно важливо забезпечити теоретичну та практичну підготовку майбутніх

вихователів до екологічної освіти дошкільників засобом художньої літератури, професійна діяльність яких реалізується в умовах дошкільного навчального закладу. Важливою проблемою є узгодження потреб практики навчально-виховної роботи й екологічної освіти в дошкільному навчальному закладі зі змістовим та операційним компонентами професійної підготовки випускників вищих педагогічних закладів спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Ефективність екологічної освіти дошкільників багато в чому залежатиме від рівня сформованості еколого-літературної компетентності майбутніх вихователів. Для виконання ж широкого спектру завдань екологічної освіти вихователіві потрібні не лише теоретичні знання, практичні вміння з циклу психолого-педагогічних дисциплін, з методик екологічного, валеологічного виховання; необхідними виявляються знання художніх творів природничого змісту.

Професійна діяльність майбутнього вихователя висуває високі вимоги до освітньої роботи з екологічної освіти дошкільників засобом художньої літератури. Високий особистий рівень екологічної культури, екологічної свідомості, обізнаність з художніми творами природознавчого змісту, ставлення до природи як до цінності, особистісно-індивідуальний підхід до виховання дітей дошкільного віку – це лише деякі умови успішної роботи педагога.

Формування еколого-літературної компетентності в майбутніх вихователів дошкільних закладів відбувалося в 3 етапи: 1-й – підготовчий, 2-й – базовий, 3-й – практичний. На кожному етапі вирішувалися свої завдання, згідно з визначеною метою.

Так, на підготовчому етапі основною метою було з'ясувати рівень екологічних знань і знань творів художньої літератури природничого змісту в майбутніх вихователів. Змістом нашої діяльності на цьому етапі було діагностувати наявні знання в галузі екології й дитячої літератури та формувати мотивацію, ціннісні орієнтації на використання творів природничого змісту в екологічній освіті дошкільників.

Метою базового етапу було забезпечення сприйняття й усвідомлення студентами загальної мети та завдань екологічної освіти дошкільнят засобом дитячої художньої літератури природничого змісту. На цьому етапі ми під час викладання дисципліни «Дитяча література» подавали інформацію про твори художньої літератури природничого змісту, вчили їх аналізувати, оцінювати, відбирати й доцільно використовувати в роботі з дошкільниками з метою формування в них основ екологічної культури.

Так, у процесі ознайомлення студентів із українською дитячою літературою ХІХ – початку ХХ століть, особливу увагу акцентували на творчості Т. Шевченка (пейзажна лірика письменника: «Тече вода з-під явора», «Ой, діброво, темний гаю», «Садок вишневий коло хати», «Весна», «Встала весна», «Зацвіла в долині»), Олени Пчілки (пейзажні поезії: «Весна-красна», «Весняні квіти», «Як швидко літо проминуло», «До діточок»; вірші про тварин: «Замислений котик», «Тямущий котик», «Мудра кицька», «Співати», «Метелик»), Лесі Українки (поезія «Мамо, іде вже зима», «Вишеньки», «Літо краснее минуло», казка «Біда навчить»), Івана Франка (вірші «Киця», «Коваль», «На підгір'ї», «Надійшла весна», «Гримить», «Маленька хмарка», «Полудень»; збірка творів «Коли ще звірі говорили») та інших письменників, зокрема на їхніх художніх творах природознавчого змісту.

Ознайомлюючи студентів із українською дитячою літературою ХХ – початку ХХІ століть, зосереджували увагу на творчості письменників, які репрезентують власну творчість творами природознавчого змісту, зокрема Н. Забіла (цикли творів «Навесні та влітку», «Восени та взимку», «Проліски», «Прогулянка до лісу», «Дванадцять місяців», «Казки лісової кринички»), О. Іваненко (казки «Кульбабка», «Бурулька», «Чудесна квітка»), В. Сухомлинський (казки «Фіалка і бджілка», «Зайчик і місяць», «Пелюстка і квітка», «Для чого півневі гребінець», «Їжачок і світлячок», «Два метелики», «Жаба, що співала по-журавлиному», «Як починається осінь», «Як зайчик грівся взимку проти місяця», «Зайчик і горобина», «Шпак прилетів», «Флейта і вітер»), К. Перелісна (вірші «Курка і курчатка», «Дощик», «До річки», «Теплий дощик», «Ой ти сонечко», «Вітер», «Зимонька», «Сніжок», «Польова мишка», «Равлик», «Ящірка», «Бджілка», «Метелик», «Сорока», «Чапля», «Яблучка», «Грушка»,

«Пролісок», «Шипшина», «Бузок», «Кульбаби», «Мак», «Чебрець», «Дзвіночки», «Сунички», «Хто я?», «Золота осінь», «Осінні танці», оповідання «Довгоніс») тощо.

Одним із найперспективніших напрямів розвитку творчих здібностей особистості, необхідних сучасному фахівцеві, є проблемне навчання. Проблемне навчання зміцнює мотивацію пізнавальної діяльності. Проблема викликає внутрішню зацікавленість студента, що стає чинником активізації навчального процесу та ефективності навчання. Тому під час лекції, створюючи проблемні ситуації, ми спонукали студентів до внутрішньої суперечки, в якій вони ставали на різні боки логічних позицій, сприймаючи різноманітні точки зору, несумісні одна з одною.

На лекційних заняттях ми давали необхідні опорні знання, висловлювали власні судження, заохочували до глибшого пізнання, зацікавлювали студентів вивченням теми. Але не вимагали прийняття єдиної думки, не диктували своє прочитання тексту, лише спонукали до певних оцінних висновків, а студент вчився їх робити самостійно, так само, як і самостійно мислити, оцінювати, порівнювати, проводити аналогії із сучасним життям, власним досвідом тощо. Загалом така демократична побудова занять спрямована на постійну творчу співпрацю, діалог викладача та студента з художнім текстом, дає широкий простір для самостійного сприйняття і осмислення літератури як явища мистецтва.

Зважаючи на те, що традиційні форми навчальної роботи мають обмежені можливості для прояву себе як творчої особистості, ми застосовували нетрадиційні форми. Зміст нетрадиційних форм навчання полягає в тому, що вони, розвиваючи ініціативу та творчий потенціал студентів, по-перше, формують у них установку на творчий підхід до своєї майбутньої педагогічної діяльності, по-друге, підвищують у слухачів пізнавальну активність та інтерес до навчальних занять, по-третє, створюють умови для формування професійно важливих якостей, які проявляються в умінні керувати своїми педагогічними можливостями й почуттями, а також для формування професійних умінь; і по-четверте, при проведенні нетрадиційних занять нестандартно організоване середовище, в якому працюють студенти, сприяє підвищенню рівня засвоєння ними запропонованої викладачем навчальної інформації.

На цьому етапі ми проводили проблемні лекції: лекція вдвох з теми «Методи ознайомлення дітей з природою», лекція з використанням інтерактивних прийомів «мозковий штурм», «незакінчені речення», «мікрофон», лекція з наперед запланованими помилками.

Характерною особливістю лекційних занять є їх висока інформативність, яка передбачає передавання студентам значного за обсягом змісту навчального матеріалу.

Основна мета лекції вдвох (бінарної) полягає в тому, щоб якомога повніше розкрити всі аспекти обговорюваної проблеми. Лекція, проведена таким чином, сприяла тому, що студенти намагалися сконцентрувати свою увагу на основних аспектах проблеми використання методів екологічної освіти дошкільнят (ознайомлення з природою), зокрема на читанні художніх творів природознавчого змісту. Основну частину роботи брав на себе викладач дисципліни «Основи природознавства з методикою», який готував план, сценарій проведення лекції та основний виклад матеріалу. Викладач дисципліни «Дитяча література» репрезентував художні твори природничого змісту, які можна використати в процесі екологічної освіти дошкільнят під час проведення занять, екскурсій, цільових і повсякденних прогулянок, розваг. Студенти теж брали участь у цій лекції таким чином: заздалегідь кожен студент готував коротку анотацію творів природничого змісту, які можна використати з дітьми різних вікових груп.

Така форма опанування матеріалу під час лекційного заняття дозволяла цілісно сприймати тему лекції, отримати інтегровані знання з проблеми використання художніх творів природничого змісту в екологічній освіті дошкільнят. Варто зазначити, що для успішної реалізації ідеї лекції вдвох варто дотримуватися правил: лектори разом складають план, визначають її мету, добирають літературу, з'ясовують методи, що використовуватимуться в процесі повідомлення навчального матеріалу, порядок подання матеріалу кожним лектором; визначають тривалість повідомлень, добирають ТЗН.

Окрім цього виду лекції, ми проводили міні-лекцію-брейнстормінг. Ми умовно ділили

заняття на дві частини: перша – лекція, друга – брейнстормінг, що давало змогу максимально залучати всіх студентів до розв’язання висунутої проблеми; визначити рівень знань і практичний досвід усієї групи. Під час лекційної частини заняття з теми «Творчість Олени Пчілки та Лесі Українки» ми ознайомили студентів з життєвим і творчим шляхом Олени Пчілки (Ольги Драгоманової-Косач) і Лесі Українки, їх внеском у розвиток дитячої літератури; жанровою і тематичною різноманітністю їхніх творів. А два питання, що мали методичний характер, засвоювалися студентами під час брейнстормінгу. Проводився він таким чином: ми оголошували завдання: запропонувати твори Лесі Українки, Олени Пчілки, які можна використати в роботі з дітьми різних вікових груп під час вирішення завдань екологічної освіти дошкільнят. Потім призначався секретар, який занотовував усі варіанти виконаних завдань, встановлював часовий ліміт, повідомляв основні правила. Якщо можливості групи вичерпуються, а завдання повністю не виконується, діапазон відповідей розширює викладач. Коли брейнстормінг стихає, дається оцінка проведеної роботи, підбиваються підсумки, дається оцінка знань студентів, продемонстрованих у процесі заняття.

Особливий інтерес у студентів викликала лекція з наперед запланованими помилками з теми «Новітня українська література для дітей ХХ ст. Творчість Наталії Забіли, Оксани Іваненко, Марійки Підгірянки та Марії Познанської для дітей».

На початку заняття ми повідомили, що в процесі читання лекції будуть зумисно зроблені помилки різного характеру: спотворено назви творів, приписано авторство не тому письменнику тощо. Завдання студентів – уважно слухати лекцію і знайти всі помилки. У кінці заняття нами було відведено п’ять хвилин для аналізу матеріалу лекції, озвучування навмисне зроблених помилок, які знайшли студенти.

Мета практичного етапу з формування еколого-літературної компетентності у майбутніх вихователів полягала в переведенні теоретичних знань з дисципліни «Дитяча література» у площину практичних умінь і навичок.

Нами передбачалося використання практичних занять як за класичною структурою (вступ викладача, відповіді на запитання студентів; практична частина як планова; завершальне слово викладача), так і практичних занять у вигляді семінарів, побудованих на інтерактивних технологіях, які є засобом максимальної одночасної розумової активізації всієї студентської групи.

У межах розробленої нами системи роботи, в розрізі викладання курсу «Дитяча література», працюючи на практичних заняттях, студенти формували й удосконалювали вміння інтегрувати екологічні та літературознавчі знання в освітньому процесі дошкільного закладу, вчилися діагностувати власний рівень сформованості еколого-літературної компетентності. Практичні заняття передбачали аналіз творів художньої літератури, творів усної народної творчості екологічної тематики, а також набуття вмінь використовувати знання, отримані в навчальному процесі, в практиці роботи дошкільних закладів під час реалізації змісту екологічної освіти дітей.

Під час проведення практичних занять студенти набували таких умінь і навичок:

- створювати умови для ефективної реалізації завдань екологічної освіти дошкільників засобом художньої літератури природознавчого змісту з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, збагачувати їх позитивним емоціями;
- виконувати ідейно-тематичний та композиційний аналіз художніх творів природознавчого змісту;
 - аналізувати художні твори, виділяючи в них природничо-наукову основу;
 - доцільно використовувати прийоми активізації особистості вихованця в процесі сприймання художніх творів природознавчого змісту;
 - використовувати твори художньої літератури природознавчого змісту в різних видах дитячої діяльності (навчальна, самостійна, ігрова);
 - здійснювати індивідуальний підхід до дитини в ході формування екологічної культури засобом художнього твору природничого змісту;

- складати оповідання, казки природничого змісту, спонукати до цього дітей.

Перше практичне заняття з теми «Використання художніх творів природознавчого змісту в екологічній освіті дошкільників» було присвячене теоретичним аспектам екологічної освіти дошкільників засобом художніх творів природничого змісту. Для обговорення студентам було запропоновано такі питання:

1. Місце художньої літератури в сучасній екологічній освіті дітей дошкільного віку.
2. Образи природи в українському дитячому фольклорі.
3. Змалювання краси природи у творах письменників XIX століття (Т. Шевченко, Л. Глібов, Олена Пчілка, Леся Українка).
4. Майстерне змалювання природи у творчості письменників XX століття (Н. Забіла, П. Воронько, М. Підгірянка, М. Познанська, В. Сухомлинський, В. Чухліб, Д. Павличко).
5. Сучасні дитячі письменники про природу (Зірка Мензатюк, Іван Андрусак, Юрій Бедрик, Леся Воронина, Лариса Недін).

Самостійним завданням до означеного практичного заняття було: прочитати твори про природу вказаних письменників і зробити анотації до них. У процесі відповіді на запитання студенти використовували мультимедійну презентацію.

Низка практичних занять була побудована на використанні інтерактивних технологій. Так, наприклад, заняття з теми «Творчість Олени Пчілки та Лесі Українки» ми провели з використанням технології «акваріум».

Питання для обговорення:

1. Життєвий і творчий шлях Олени Пчілки (Ольги Драгоманової-Косач). Внесок письменниці в розвиток дитячої літератури. Жанрова різноманітність творів.
2. Поезія Олени Пчілки:
 - а) вірші письменниці про дітей («Маленька українка», «Снігова баба», «Котик-мурчик», «З гринджолятами», «Вертаються школяррики», «Школярник на виїзді», «Вишеньки-сережки», «Сестричка і братик», «Пісенька «тощо»);
 - б) твори про безмежну материнську любов («Люлі, люлі...»), «Мама й доня», «Дитяча пісенька» та ін.;
 - в) пейзажні поезії Олени Пчілки («Весна-красна», «Весняні квіти», «Як швидко літо проминуло», «До діточок», «Діточкам», «Змінилося все»);
 - г) вірші про тварин («Замислений котик», «Тямущий котик», «Мудра кицька», «Співати», «Метелик»).
3. Казки Олени Пчілки «Мишача рада», «Журавель та Чапля», «Казочка про Коржика». Байка «Котова наука».
4. Оповідання письменниці про дітей («Сніг», «Сосонка», «Хлопчик та ведмідь»).
5. Леся Українка. Поезія «Мамо, іде вже зима», «Вишеньки», «Літо краснеє минуло», «На зеленому горбочку».
6. Казка Лесі Українки «Біда навчить», її дидактичне значення. Казка «Лілея».
7. Виховне та освітнє значення творів Олени Пчілки та Лесі Українки.

Для обговорення вищевказаних питань з теми академічна група об'єднувалася у дві підгрупи. Перша підгрупа займала місце в «акваріумі», де відбувалося активне обговорення якогось питання плану. Друга підгрупа перебувала за межами акваріуму, уважно слухала й аналізувала хід обговорення, яке відбувалося в акваріумі. Студенти цієї підгрупи ставили запитання представникам першої підгрупи і оцінювали їхні відповіді. Для обговорення наступного питання підгрупи мінялися місцями. Ми уважно стежили за ходом обговорення питань, в аркуші оцінок робили помітки, а в кінці заняття аналізували роботу кожного студента, об'єктивно його оцінювали, враховуючи оцінки студентів.

Практичне заняття з теми «Українська дитяча література кінця XIX – початку XX століть» було побудовано з використанням технологій «продовж речення», «займи позицію».

Питання для обговорення:

1. Вірші Івана Франка для дітей дошкільного віку «Киця», «На підгір'ї», «Надійшла весна», «Гримить», «Маленька хмарка», «Полудень».

2. Казки Івана Франка для дітей «Ріпка», «Лисичка і рак», «Заєць і їжак», «Лисичка і журавель». Дидактична і виховна спрямованість казок Івана Франка. Цикл «Коли ще звірі говорили».

3. Зв'язок творчості Михайла Коцюбинського для дітей з його педагогічним досвідом. Ранні оповідання письменника для дітей («Ялинка»). Цікавий, напружений сюжет. Роль пейзажів у творах. Майстерність психологічного розкриття образів.

4. Казки Михайла Коцюбинського, їх значення у моральному вихованні дітей («Про двох цапків», «Дві кізочки», «Брати-місяці»).

5. Педагогічна діяльність Бориса Грінченка. Оповідання письменника для дітей «Мудра кицька», «Собака гріється», «Кицька грає», «Риби приятелюють», «Добра наука», «Як тигра лікували», «Кішка та папуга», «Розумна вівця», «Звірі дякують лікарям за поміч», Собака рятує хазяїна».

6. Дидактична спрямованість казок Бориса Грінченка («Зайці та жаби», «Сірко» та ін.).

7. Тематичне і жанрове розмаїття поетичних творів Олександра Олеся для дітей («Білі гуси летять над луками», «Щиглик», «Ялинка», «Ліс восени», «Колискова», «Спи, дитиночко кохана», «О моя дитино», «Все навколо зеленіє», «Пісня», «Два хлопчики на ставочку», «Давно вже літєчко пройшло», «Зима», «Зимою вдосвіта», «На Різдво горить ялинка», «Весна, весна!», «Радійте дітки», «Весна», «Степ», «Вовчєня», «Жаби», «Рак-рибалка», «Зайчик і жабка», «Пташка», «Качечка», «Киця», «Дощик», «Метелики», «Гусятник», «Конвалія», «Дві хмароньки», «Хвалилася дівчина», «У нашого хлоп'ятонька», «Ой не сїйте, сніги», «Лебединій зграї», «Веснянка», «Рідна мова в рідній школі», «Пролісок» тощо).

8. Освітнє та виховнє значення творів Івана Франка, Михайла Коцюбинського, Бориса Грінченка та Олександра Олеся.

Для того, щоб пригадати основні віхи життя і творчості, жанрове і тематичне розмаїття творів І. Франка, М. Коцюбинського, Б. Грінченка, О. Олеся використали технологію «продовж речення»: ми починала речення, а студент повинен був його продовжити. Наприклад, І. Франко народився... (27 серпня 1856 р. в селі Нагуєвичі Львівської області).

Особливого значення серед творів для дітей І. Франко надавав(казкам-байкам як найбільш доступній формі викладу й сприймання).

У 1899 р. вийшла друком збірка казок Івана Франка під назвою... («Коли ще звірі говорили»).

Казки «Про двох цапків», «Дві кізочки», «Брати-місяці» написав.... (М. Коцюбинський).

Дидактична спрямованість казок «Зайці та жаби», «Сірко» простежується у творах (Б. Грінченка).

Твори «Білі гуси летять над луками», «Щиглик», «Ялинка», «Ліс восени», «Колискова» належать перу (О. Олеся).

З метою вдосконалення вмінь студентів аналізувати твори і вдумливо та методично грамотно їх використовувати в процесі екологічної освіти дошкільників ми використали технологію «займи позицію». Студент, обравши художній твір природничого змісту конкретного автора, мав довести доцільність його використання вихователем у процесі ознайомлення з природою. Інший студент мав погодитися з позицією однокласника або ж зайняти діаметрально протилежну, аргументувавши свій вибір.

Оцінюючи відповіді студентів, ми враховували: знання дитячої психології, дошкільної педагогіки, методики екологічної освіти, дитячої літератури і вміння добирати твори і доцільно використовувати їх у процесі роботи з дітьми дошкільного віку.

Підсумковим заняттям з курсу була ділова гра – методичний тренінг для вихователів з теми «Використання творів художньої літератури природничого змісту в екологічній освіті дітей дошкільного віку»

Мета тренінгу – систематизувати знання студентів з курсів «Основи природознавства з

методикою», «Дитяча література» й удосконалити фахові вміння використання художніх творів природничого змісту в екологічній освіті дітей дошкільного віку.

Хід тренінгу:

1. Ознайомлення з правилами тренінгу.
2. Представлення команд.
3. Розминка.
4. Літературні загадки.
5. Розроблення системи роботи з екологічної освіти дітей дошкільного віку з використанням художніх творів природничого змісту.
6. Конкурс капітанів (установлення відповідностей).
7. Домашнє завдання.
8. Підбиття підсумків тренінгу.

Напередодні тренінгу студенти були ознайомлені в загальних рисах зі змістом завдань і отримали домашнє завдання. Під час розминки студенти відповідали на десять запитань, які стосувалися екологічної освіти дітей дошкільного віку і курсу «Дитяча література», зокрема художніх творів природничого змісту.

Студентам пропонувалися літературні загадки, розроблені нами на матеріалі курсу «Дитяча література».

Розроблення системи роботи з екологічної освіти дітей дошкільного віку з використанням художніх творів природничого змісту мало актуалізувати інтегровані знання студентів з дисциплін «Основи природознавства з методикою», «Дитяча література». У цьому завданні майбутні вихователі демонстрували свої вміння планувати використання художніх творів природничого змісту в процесі екологічної освіти дітей дошкільного віку під час різних форм роботи (занять, екскурсій, цільових і повсякденних прогулянок, розваг).

Капітанам необхідно було встановити відповідності між уривком з художнього твору природничого змісту і автором.

Домашнє завдання: оформлення добірки літературних творів природничого змісту для дітей різних вікових груп, ураховуючи принцип сезонності.

Заняття у формі тренінгу засвідчило наявність системних й інтегрованих знань майбутніх вихователів з дисциплін «Основи природознавства з методикою», «Дитяча література», а також комплексних фахових умінь застосування художніх творів природничого змісту в екологічній освіті дітей дошкільного віку.

Усі форми підготовки студентів до практичних занять давали змогу виявити знання студентів з дисциплін «Основи природознавства з методикою», «Дитяча література», їхню підготовленість до самостійної роботи та їхнє ставлення до реалізації завдань екологічної освіти під час майбутньої професійної діяльності. Тому, організовуючи систему роботи, важливу роль відводили самостійним завданням для студентів. Самостійна робота репродуктивного й творчого характеру не тільки сприяла актуалізації екологічних, методичних і літературознавчих знань, але й орієнтувала студентів на пошук необхідного літературного джерела. Крім того, система завдань становила основу для розвитку творчої фантазії майбутніх педагогів, орієнтувала студентів на застосування отриманих знань, умінь, навичок у роботі з дітьми дошкільного віку в дитячому закладі.

Практичний етап реалізовувався не тільки в процесі аудиторних занять, а й під час педагогічної практики студентів у дошкільних закладах.

Насамперед студенти розширювали, уточнювали й закріплювали уявлення дітей про живі організми та їхні потреби за допомогою художніх творів природничого змісту та формували позитивне емоційне ставлення до природи. З цією метою студенти з урахуванням наявних у дітей знань і уявлень обирали необхідні художні твори, орієнтуючись на наукову основу, читали їх, залучали дітей до діалогованої розповіді, бесіди, проводили роботу з ілюстраціями, організовували театралізовані ігри. Фрагменти художніх творів вводили в спілкування, спостереження, різні заняття. У роботі з дітьми на цьому етапі використовувалися

художні твори Б. Грінченка «Квітки», О. Іваненко «Кисличка», «Кульбабка», І. Крип'якевича «Буряк і соняшник», З. Мензатюк «Квіти дощу», Г. Олуїч «Ясневий листок», Л. Тарнашинської «Казка про жовтий листочок», В. Чухліба «Пісня тоненької очеретинки», Г. Беленької «Як павучок хатку собі будував», О. Іваненко «На добраніч», В. Сухомлинського «Найгарніша мама», «Велике й мале», С. Козлова «Зимова казка» та інші. Оскільки необхідно було не тільки розширити, уточнити й закріпити уявлення дітей про живі організми та їхні потреби, але й викликати позитивну емоційну реакцію, інтерес до об'єкта природи, підвищити пізнавальну активність дітей для успішної подальшої екологічної освіти, найбільш ефективними методами роботи студенти вважали читання й розповідання художніх творів, бесіди за їх змістом, театралізовані ігри й «образи перетворень».

Багато художніх творів читали дітям у повсякденному житті, у вільний від занять час, на прогулянках, у другій половині дня. Читанню часто передувала коротка вступна бесіда, що готувала дітей до сприймання, пов'язувала їхній досвід з темою твору. У процесі читання казок дітям і спільних міркувань над текстом студенти використовували сюжетні моменти, вчинки й образи казкових героїв для пояснення необхідного матеріалу. Діти створювали театралізовані й лялькові постановки за сюжетами художніх творів, виконували завдання у вигляді малюнків за їхніми мотивами, ставили запитання, спрямовані на з'ясування прихованих, не описаних безпосередньо потреб живих організмів та способів їх задоволення. Нові художні твори за рекомендацією студентів читали дітям і в сім'ї.

Висновки. Отже, весь комплекс запропонованих форм проведення занять з курсу «Дитяча література» сприяв якісному покращенню фахової підготовки майбутніх вихователів до роботи з екологічної освіти дошкільників засобом художніх творів природничого змісту, підвищенню рівнів їхньої еколого-літературної компетентності. Подальші розвідки стосуватимуться питань наступності у взаємодії з батьками вихованців щодо використання художньої літератури природничого змісту в екологічній освіті дошкільників.

Список використаних джерел та літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–7.
2. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
3. Загородня Л. П. Формування екологічної компетентності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Л. П. Загородня // Комплексний підхід до формування професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / під заг. ред. О. І. Курка – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2015. – 232 с.
4. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності : навчально-методичний посібник / М. П. Лещенко. – К. : АСМІ, 2003. – Ч. 1, 2. – С. 121–128; 153; 154; 162.
5. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог : навчально-методичний посібник для ВНЗ / Н. В. Лисенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2009. – 339 с.
6. Лисенко Н. В. Еко-око: дошкільник пізнає світ природи : навчально-методичний посібник / Н. В. Лисенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 352 с.
7. Плохій З. П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника : навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі» / З. П. Плохій. – К. : Світич, 2010. – 144 с.
8. Просенюк А. І. Виховання інтересу до змісту художнього твору в дітей старшого дошкільного віку : автореф дис.... канд. пед. наук : 13.00.08 – дошкільна педагогіка / А. І. Просенюк. – Одеса, 2011. – 23 с.

Ирина Григорьевна Данильченко,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры
дошкольной педагогики и психологии
Глуховского национального
педагогического университета
имени Александра Довженко,
e-mail: irinadanulchenko@ukr.net

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ЛИТЕРАТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА»

В статье рассмотрена проблема формирования эколого-литературной компетентности у студентов специальности 012 «Дошкольное образование». Проанализировано психолого-педагогические исследования по проблеме экологического образования детей дошкольного возраста и подготовки будущих воспитателей к их воплощению. Предложено собственное определение понятия «эколого-литературная компетентность воспитателя». Проанализированы основные (подготовительный, базовый, практический) этапы формирования эколого-литературной компетентности будущих воспитателей в процессе изучения дисциплины «Детская литература» как составляющей их экологической компетентности. Предложено систему работы по формированию эколого-литературной компетентности у студентов в процессе изучения дисциплины «Детская литература» на каждом определенном этапе.

Ключевые слова: эколого-литературная компетентность, воспитатель детей дошкольного возраста, экологическое образование дошкольников, художественная литература природоведческого содержания, художественное слово, детская литература.

Iryna Danyl'chenko,
Pedagogical sciences candidate,
Senior lecturer of the Preschool Pedagogy and
Psychology Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: irinadanulchenko@ukr.net

FORMING STUDENTS' ECOLOGICAL AND LITERARY COMPETENCE IN THE PROCESS OF LEARNING "CHILDREN'S LITERATURE" DISCIPLINE

***Introduction.** Nowadays the socio-economic changes have contributed to positive changes in preschool education (improving educational and cultural level of the teachers, recognition of the preschool education importance, ensuring preschoolers' harmonious and comprehensive development, recognition of the child's right to free choice) and in environmental education.*

Despite the wide range of the scientific researches in this direction, the problem of the preschool teachers' training for preschoolers' environmental education has not been developed fully, that negatively affects on the professional development of preschool education specialists.

Therefore, in the context of the contemporary socio-economic changes and in the context of reforming the conceptual and structural foundations of the national education system, of special importance is the future preschool teachers' training for preschoolers' ecological education by means of literature.

Only the educator owning the environmental competence, as the element ecological and literary competence is able to lay the preschoolers' ecological culture foundations.

***Purpose** is to provide the system of work of intending preschool teachers' ecological and*

literary competence forming in the process of learning "Children's literature" discipline.

Methods. *The analysis of the psychological and pedagogical literature in order to reveal the essence and features of intending preschool teachers' ecological and literary competence formation; modeling and design in order to define the logical structure of the research and development of methods for work with students; empirical methods: observation, analysis of pedagogical documentation; the forming step of the experiment to check the levels of the future preschool teachers' ecological and literary competence formation.*

Results. *Analysis of the scientific works and of the preschool institutions' practical work allows us to define the concept of "preschool teachers' ecological and literary competence" and to highlight its main aspects.*

Preschool teachers' ecological and literary competence is a significant component of its ecological competence, which includes the pedagogues' value orientation on the targeted, and appropriate using of the literature with the nature content, the possession by the basic (environmental knowledge, knowledge of children's literature), psychology and pedagogy (child psychology, preschool pedagogy) knowledge; professionally-methodical and special creative skills in the application of the literature with the nature content in the preschoolers' ecological education, the ability to continuous improvement in environmental education and children's literature.

Preschool teachers' ecological and literary competence as the component of their environmental competence is the result of training in higher education, particularly students mastering the cycle of Natural Sciences and the course of "Children's literature".

Intending preschool teachers' ecological and literary competence forming occurred in the 3 stages: the 1st stage is preparatory, the 2nd one is basic and the 3rd one is practical.

At each stage the problems were solved in accordance with the purpose.

So, in the preparatory phase, the main goal was to find out the intending preschool teachers' environmental knowledge level and the level of knowledge from the literature with the natural content.

The aim of the basic stage was to ensure the students' perception and awareness of the overall goal and the tasks of the preschoolers' ecological education by means of children's literature with the natural content.

At this stage we during the teaching of "Children's literature discipline" has filed information about the works of the literature with the nature content, taught students to analyze, to evaluate, to select and appropriate to use in the work with the preschoolers with the aim of forming bases of ecological culture.

At this stage, we held the lectures: lecture on the subject "Methods of the preschoolers' acquainting with the nature," the lecture using interactive techniques "brain-storming", "unfinished sentences", "microphone", the lecture with planned mistakes.

The practical phase purpose is the development of the future preschool teachers' ecological and literary competence: is to make from the theoretical knowledge from the discipline "Children's literature" the practical skills.

We used the practical exercises using according to the classical structure (introduction of the teacher, answers to students' questions; practical part as planned; the final word of the teacher), and the practical exercises in the form of seminars based on the interactive technologies which maximum activated the mental activity of the all student groups. In the framework of the developed system of work and in the context of teaching the course of the "Children's literature", the students worked on the practical exercises formed and improved the ability to integrate environmental and literary knowledge in the educational process of the preschool institution, and learned to diagnose their own level of the ecological and literary competence formation.

Practical exercises included the analysis of the literature works, works of folklore with environmental content and the skills of using knowledge in the educational process, in the practical work in the preschool institutions during the preschoolers' ecological education implementation.

The system of the preschoolers' environmental education development with the artistic works

with the nature content using helped to update and to integrate the students' knowledge from the next disciplines: "Nature Basics with the Methodology", "Children's literature".

All forms of the students' preparation to practical classes made it possible to identify the students' knowledge in the disciplines "Nature Basics with the Methodology", "Children's literature", their readiness to independent work and their attitude towards the tasks' implementation of the environmental education during their future careers.

The practical phase was implemented not only in the classroom but also during the pedagogical practice at preschool institutions.

Originality. The system of work on preschool teachers' ecological and literary competence formation in the process of the discipline "Children's literature" studying; the expediency of its introduction in educational process on preparation of intending preschool teachers for preschoolers' ecological education by means of literature have been developed.

Conclusion. Therefore, the entire set of the proposed forms of training in the course of "children's literature" contributed to the qualitative improvement of the future preschool, teachers' professional training to the preschoolers' ecological education by the means of artistic works with the nature content, increasing of their ecological and literary competence.

Further questions will concern investigating the continuity in the interaction with the pupils' parents in the field of the preschoolers' environmental education and using the literature with the natural content.

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini // Doshkilne vykhovannia. – 2012. – № 7. – S. 4 – 7.
2. Bieliienka H. V. Vykhovatel ditei doshkilnoho viku: stanovlennia fakhivtsia v umovakh navchannia: monohrafiia / H. V. Bieliienka. – K. : Svitych, 2006. – 304 s.
3. Zahorodnia L.P. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti v maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv / L. P. Zahorodnia // Kompleksnyi pidkhid do formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vykhovatelja doshkilnoho navchalnoho zakladu: monohrafiia pid zah. red. O.I. Kurka – Hlukhiv : RVV Hlukhivskoho NPU im. O. Dovzhenka, 2015. – 232 s.
4. Leshchenko M. P. Shchastia dytyny – yednye diisne shchastia na zemli: Do problemy pedahohichnoi maisternosti: navchalno-metodychnyi posibnyk / M. P. Leshchenko. – K.: ASMI, 2003. – Ch 1, 2. – S. 121-128 153, 154, 162.
5. Lysenko N. V. Teoriia i praktyka ekolohichnoi osvity : doshkilnyk-pedahoh: Navchalno-metodychnyi posibnyk dlja VNZ / N. V. Lysenko. – K. : Vydavnychi Dim «Slovo», 2009. – 339 s.
6. Lysenko N.V. Eko-oko: doshkilnyk piznaie svit pryrody : navchalno-metodychnyi posibnyk / N. V. Lysenko. – K. : Vydavnychi Dim «Slovo», 2015. – 352 s.
7. Plokhii Z. P. Formuiemo ekolohichnu kompetentnist molodshoho doshkilnyka : navch.-metod. posib. do Bazovoi prohr. rozv. dytyny doshk. viku «Ia u Sviti» / Z. P. Plokhii. – K. : Svitych, 2010. – 144 s.
8. Proseniuk A. I. Vykhovannia interesu do zmistu khudozhnoho tvoriv v ditei starshoho doshkilnoho viku: avtoref dys. kand. ped. nauk 13.00.08 – doshkilna pedahohika / A.I. Proseniuk. – Odesa. –2011. – 23 s.

Отримано редакцією 30.05.2017 р.

УДК 371.134:91(07)

Інна Георгіївна Рожі,

аспірант кафедри географії та методики її навчання
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
e-mail: inna.aleynikova.93@mail.ru

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА КРАЄЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

У статті охарактеризовано краєзнавчу компетентність майбутніх учителів географії як якісну характеристику особистості та описано сутності краєзнавчої компетентності майбутніх учителів географії. Виокремлено її структурні компоненти – мотиваційний, когнітивний і діяльнісний, для яких характерні різні складові. Зазначено, що одним із напрямів формування краєзнавчої компетентності є сприяння виникненню позитивних емоцій під час розумової діяльності для задоволення пізнавальних потреб майбутнього вчителя географії в процесі вивчення рідного краю. Визначено, що всі складники краєзнавчої компетентності тісно взаємопов'язані, описано роль компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів географії до професійної діяльності, зокрема до краєзнавчо-туристської роботи, та його вплив на структуру їхньої краєзнавчої компетентності. Зауважено, що розвиток названих у статті складників краєзнавчої компетентності забезпечить становлення особистості вчителя географії як краєзнавця-дослідника.

Ключові слова: майбутній учитель географії, краєзнавча компетентність, краєзнавчі знання, педагогічна технологія.

Постановка проблеми. Компетентнісний підхід у вищій педагогічній освіті кваліфікують як організацію освітнього процесу, в якому метою навчання студентів стає набуття сукупності компетентностей (інтегральна, загальна програмна та спеціальна фахова), що вважають професійною компетентністю. Це підтверджено у вимогах до укладання освітньо-професійних програм із підготовки майбутніх учителів географії спеціалізації 014.8 «Середня освіта (географія)», де наявна одна з додаткових спеціалізацій – «краєзнавчо-туристська робота», а серед професійних кваліфікацій подана кваліфікація «Вчитель географії. Організатор краєзнавчо-туристської роботи». За висловом Л. Булави, координатора діяльності підкомісії науково-методичної комісії з розроблення стандартів вищої освіти зі спеціальності 014 «Середня освіта», профілем освітньої програми передбачене набуття студентами-географами інтегральної компетентності, загальних програмних і спеціальних фахових компетентностей. До програмних результатів навчання належать знання, уміння, комунікація, автономія й відповідальність: майбутній учитель географії знає «сучасні теоретичні основи предметної спеціалізації, здатний застосовувати елементи теоретичного та експериментального дослідження в професійній діяльності; здатний реалізовувати державний стандарт і навчальні програми із двох навчальних предметів (або з одного навчального предмета, а також курсу за вибором, виду позакласної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах та виду позашкільної роботи з учнівською молоддю)» [1, с. 29]. Ці групи компетентностей стали певним орієнтиром для запровадження стандарту в межах усіх рівнів вищої освіти та складання освітньо-професійних програм спеціалізації 014.8 «Середня освіта (Географія)» для формування єдиних вимог до випускників різних навчальних закладів європейського освітнянського простору щодо краєзнавчо-туристичної роботи на високому професійному рівні. Виокремлені інтегральна, загальна програмна та спеціальна фахова компетентності, на нашу думку, об'єднуються в професійну компетентність, формування якої відбувається за різних форм навчання й, зокрема, під час краєзнавчо-туристської роботи, в основі якої – здатність майбутнього вчителя географії організувати практичну діяльність учасників освітнього процесу на основі відтворення здобутих географічних знань і вмій, що зумовлене закономірностями й особливостями змісту географії як науки та шкільного

навчального предмета. Саме це сприяє актуалізації проблеми вдосконалення підготовки майбутніх учителів географії до краєзнавчо-туристської роботи з учнями, пошуку ефективних шляхів її проведення саме на засадах компетентнісного підходу.

На наш погляд, саме це засвідчує, що результатом підготовки майбутніх учителів географії до краєзнавчо-туристської роботи на засадах компетентнісного підходу є сформованість у них такої спеціальної фахової компетентності, як краєзнавча компетентність, яка, у свою чергу, складається з декількох компетентностей, що в нашій роботі є її складниками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На формуванні професійної компетентності майбутніх учителів географії, аналізі її структури особливу увагу зосереджували такі науковці, як Л. Булава [1], М. Елькін [3], В. Саюк [7], В. Обозний [6], О. Тімець [10].

На думку О. Тімець, проблеми в навчанні студента-географа з'являються через несвідомий вибір спеціальності (наприклад, із примусу батьків, за прикладом друзів, відсутність можливості вступити до бажаного ВНЗ), низький рівень самостійності, що особливо характерно для першокурсників. Особистісний розвиток майбутнього вчителя, подолання ним «кризи професійного становлення» – одна з проблем підготовки фахівців, що передбачає створення такої системи навчання, яка сприяла б ефективності освітнього процесу. Ця система забезпечує співпрацю викладача і студента через застосування інноваційних технологій, кредитно-модульної системи навчання, сприяє підготовці компетентного фахівця, активізації його пізнавальної діяльності, розвитку самостійності, активності, моральних і світоглядних установок [10, с. 173]. Отже, наковці звертають увагу на суперечності в процесі підготовки майбутнього вчителя географії, зокрема між потребами суспільства в педагогах, спроможних ефективно впроваджувати сучасні технології в освітній процес загальноосвітніх закладів, і реальним станом їхньої професійної підготовки; на необхідність активно-творчої позиції вчителя географії й застосування не завжди продуктивних форм його підготовки.

Метою статті є визначення поняття краєзнавчої компетентності майбутніх учителів географії.

Виклад основного матеріалу. Краєзнавча компетентність майбутнього вчителя географії – якісна характеристика особистості, яка формується в процесі його професійної підготовки, де ключова роль належить пізнавальним діям дослідницького характеру з метою набуття індивідуального практичного досвіду вивчення особливостей рідного краю під час туристських походів, подорожей, експедицій. Її характеризує потреба і вміння студентів під час навчальної та практичної діяльності оволодівати краєзнавчо-туристськими знаннями і способами діяльності, готовністю вирішувати краєзнавчі завдання, вмінням визначати мету, коригувати її та використовувати набуті знання і методи краєзнавчо-туристської роботи для самоосвіти та професійної діяльності. Такий учитель географії є організатором навчальної, пошукової, дослідницької роботи, наставником і консультантом.

Ураховуючи погляди різних науковців на класифікацію компетентностей, доходимо висновку про потребу чіткої структуризації (визначення складників) краєзнавчої компетентності майбутніх учителів географії. Розглянемо компонентну структуру досліджуваного феномену для визначення ефективних способів його формування.

За результатами аналізу психолого-педагогічної і фахової літератури щодо сутності краєзнавчої компетентності майбутніх учителів географії виокремлюємо в її структурі такі компоненти: мотиваційний, когнітивний і діяльнісний, кожному з яких притаманні такі складники: мотиваційний та емоційно-ціннісний як наявність мотивації й розуміння цінності краєзнавчо-туристської роботи, виявлення потреби в поповненні знань, що може проявлятися у формі пізнавального інтересу до мети діяльності, стимулює процес розвитку мислення; активно-пізнавальний й предметно-професійний – передбачають наявність знань, умінь, пізнавальних здібностей і навичок, необхідних для здобуття нових знань, володіння методами краєзнавчо-туристської роботи; саморозвитку й дослідницький складник – дії, операції для досягнення поставленої мети й набуття досвіду професійної діяльності.

Усі складники краєзнавчої компетентності тісно взаємопов'язані між собою. На нашу

думку, в підготовці майбутніх учителів географії до професійної діяльності, й зокрема до краєзнавчо-туристської роботи, найбільш актуальним і продуктивним є підхід, що передбачає саме таку структуру їхньої краєзнавчої компетентності. Це пояснюється потребою в розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до освіти й до краєзнавчо-туристської підготовки зокрема, розумових здібностей, глибоких знань із краєзнавства і туризму майбутнього вчителя географії; формування готовності до дослідницьких дій, здатності до професійного розвитку в практиці краєзнавчо-туристських досліджень, формуванні вмінь вибору або побудови педагогічного алгоритму їх реалізації. Засобом для надання студенту-географу визначених характеристик є здобутий досвід студента, на основі якого виникають нові особистісні утворення у вигляді краєзнавчої компетентності. Охарактеризуємо її складники.

Мотиваційний складник пов'язаний зі сформованістю мотивації майбутнього вчителя до здійснення краєзнавчо-туристської роботи, усвідомленням її цінності та значення особистісно значущих мотивів для підвищення якості краєзнавчо-туристської підготовки, ціннісного ставлення студента-географа до проведення досліджень, бажанням творчо вирішувати поставлені освітні завдання для покращення навчально-виховного процесу. Важливе місце у цьому відводять мотивам, пов'язаним із прагненням до проведення пізнавальних дій, що ґрунтуються на опорних знаннях, уміннях і навичках, пов'язаних із здатністю здійснювати краєзнавчі дослідження під час туристського походу.

Виникає необхідність поєднання змістової та мотиваційної сторін цієї якості особистості, що передбачає формування не лише здатності самостійно оволодівати знаннями і способами дії, а й утвердження пізнавальної потреби, внутрішніх установок, які спонукають до краєзнавчо-туристської роботи. На наш погляд, саме таке ставлення до досліджень безпосередньо в умовах туристського походу найбільше відповідає сучасному рівню краєзнавчо-туристської підготовки, поєднує всі інтегровані характеристики компетентності особистості, характеризуючи її прояви в потребі й умінні набувати нові знання з різних джерел, оволодіти способами пізнавально-дослідницької діяльності, вдосконалити їх та творчому застосуванню в нестандартних ситуаціях під час вивчення особливостей рідного краю. Отже, пізнавальна мотивація як рушійна сила освітньої діяльності з краєзнавства і туризму необхідна для висвітлення доцільності здобуття нових знань, формування вмінь дослідження рідного краю та закріплення навичок самовдосконалення.

Мотиваційний складник – це мотиви, цілі, потреби в навчанні, прагнення до набуття знань, умінь і навичок з краєзнавства і туризму, розвиток інтересу до краєзнавчо-туристської роботи, бажання і здатність до неї з учнями ЗОШ під час вивчення географії та в гуртковій роботі. Для її формування необхідним є створення таких умов, щоб студент-географ міг сприймати мотивацію як власну внутрішню цінність, що в майбутньому буде спонукати до подальшого пізнання рідного краю як для особистісного розвитку, так і в професійній діяльності.

Емоційно-ціннісний складник. Суб'єктивною формою прояву мотивації є емоції, що виникають у процесі діяльності особистості й одночасно спонукають до цієї діяльності. У краєзнавчо-туристській роботі студентів-географів емоції відіграють важливу роль, оскільки вони концентрують увагу особистості й спрямовують її до дії. Саме позитивний емоційний стан під час краєзнавчих досліджень, наявність джерела емоційного задоволення (результативність дій) сприяють формуванню краєзнавчої компетентності студентів-географів.

Розробник теорії емоцій Є. Ільїн виділяє негативні та позитивні емоції [4, с. 101]. Негативними емоціями є хвилювання, тривога, страх, розпач, образа, розчарування, гнів, сум, зневіра, нудьга та ін., а позитивними – задоволення, радість, веселощі, подив, інтерес, почуття гумору, почуття впевненості тощо [4, с. 105–109], які дозволяють контролювати краєзнавчо-туристську роботу студентів-географів.

Одним із напрямів формування краєзнавчої компетентності визначаємо сприяння виникненню позитивних емоцій під час розумової діяльності для задоволення пізнавальних потреб майбутнього вчителя географії в процесі вивчення рідного краю. Тобто в краєзнавчо-

туристській діяльності емоцію розглядають як фактор, що оцінює дійсність через те, наскільки майбутньому вчителю географії вдалося в ній реалізувати себе. Вона є для нього життєвою цінністю, а отже, і мотивом, що в подальшому буде стимулювати майбутню професійну діяльність.

Емоційний стан студента-географа впливає на зовнішні та внутрішні мотиви його навчальної діяльності, зумовлюючи необхідність навчання, робить його привабливим через зовнішні фактори та процес цілеутворення. Позитивними для успішної краєзнавчо-туристської роботи студентів вважаємо такі емоції як: упевненість, подив, задоволення, сумнів, цікавість та інші, хоча всі вони мають ситуативний характер і спонукають до дії. Визначені мотиви утворюють комплекси внутрішньої і зовнішньої мотивації студентів-географів до майбутньої професійної діяльності й, зокрема, краєзнавчо-туристської роботи.

Створення емоційної привабливості краєзнавчо-туристської роботи як збудника пізнання й почуття новизни у відомих навколишніх об'єктах і явищах дозволяє розвивати творче мислення в сприятливих позааудиторних умовах. Важливе значення має зацікавленість (інтерес) краєзнавчо-туристською роботою студентів-географів. Інтерес до вивчення особливостей рідного краю – це внутрішня позитивна емоція, яка сприяє поглибленому сприйняттю й усвідомленню краєзнавчої інформації. Зацікавленість, схильність до надбання краєзнавчих знань – обов'язкові показники емоційно-ціннісного складника краєзнавчої компетентності майбутніх учителів географії.

Важливим є вироблення цінностей професійної діяльності вчителя, які формуються в умовах реального життя під впливом моральних і духовних чинників. На думку О. Тімець, «саме ціннісні орієнтації становлять основу світогляду вчителя-географа; забезпечують володіння прийомами самоаналізу, що допомагають здійснювати самоконтроль; сприяють особистісному самовдосконаленню, розвитку професіоналізму і творчості, формуванню вмінь оперувати системою критеріїв і норм, які регулюють його діяльність. Особливо важливим є ціннісне ставлення студентів до навчання, зокрема до вивчення фундаментальних і спеціальних географічних дисциплін» [10, с. 171].

Визначаючи цінність діяльності організатора краєзнавчо-туристської роботи з учнями як один із пріоритетів професії вчителя географії, акцентуємо увагу на тому, що «визначальними цінностями для вчителя-географа є освіченість, упевненість у собі, справедливість, самостійність, терпимість до думок інших, особистий розвиток (самовдосконалення), творчість, любов до дітей, цікава робота, визнання колег, гарні друзі, можливості пізнання нового, щастя інших, матеріальне забезпечення життя, професійний досвід» [10, с. 172].

Додаємо до особистісних цінностей ще позитив від усвідомлення важливості краєзнавчо-туристської роботи з учнями, розвиток ціннісних орієнтацій як вищої форми цінностей, сформованість моральних і духовних потреб, національної свідомості. Адже співвідносні з розвитком суспільства цінності вчителя з досвідом стають провідною лінією його професійної діяльності.

Отже, сформованість емоційно-ціннісного складника передбачає наявність у майбутнього вчителя географії сукупності особистісно значущих і ціннісних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів; розуміння краєзнавчої компетентності як однієї з професійних цінностей; власної позиції в здійсненні краєзнавчо-туристської роботи; прагнення до саморозвитку та здатність адекватно оцінювати власні досягнення.

Активно-пізнавальний складник. Для правильного формулювання мети й вибору шляхів досягнення результатів формування краєзнавчої компетентності студенти-географи мають опанувати раціональні прийоми розумової діяльності – порівнювати об'єкти спостережень та явища; аналізувати їх і синтезувати, виділяти головне, робити правильні висновки й узагальнення, свідомо розглядати предмети, об'єкти і явища у взаємозв'язку; доводити істинність своїх думок.

Важливим у психолого-педагогічному оцінюванні мислення є розвиток мисленнєвої

діяльності, поетапне формування розумових дій. Саме ці положення є необхідними для здійснення краєзнавчо-туристської роботи майбутніми вчителями географії. Розвиваючи самостійність мислення студентів-географів, використовуватимемо пізнавальні краєзнавчі завдання для порівняння, встановлення логічних зв'язків, оперування краєзнавчими поняттями і правилами організацій туристських походів.

Активно-пізнавальний складник передбачає набуття нового досвіду краєзнавчо-туристської роботи, наукових знань, умінь, навичок, результатом якого є особистісний розвиток і самовдосконалення. Розглядаючи пізнання навколишньої дійсності рідного краю як активний, творчий процес відображення у свідомості студента-географа зв'язків і закономірностей об'єктивного світу, як процес перетворення навколишньої дійсності відповідно до потреб суспільства, зауважимо, що знання про рідний край повинні набуватися не елементарним заучуванням, а шляхом свідомого їх перероблення. І це одне з основних завдань компетентісного підходу до краєзнавчо-туристської підготовки, яке вимагає більш повного вирішення нині.

В «Українському педагогічному словнику» активність розтлумачена як «здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища і самої себе на підставі засвоєння нею багатств матеріальної та духовної культури. Активність виявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні. Інтегральна характеристика активності – активна життєва позиція людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічного налаштування на діяльність» [2, с. 21].

Отже, пізнавальну активність у краєзнавчо-туристській роботі розглядатимемо як здатність і прагнення до оволодіння знаннями й дослідницькими краєзнавчо-туристськими вміннями, як властивість особистості, яка інтегрує її важливі якісні характеристики та як прояв цілеспрямованих пізнавальних дій студентів для вивчення території рідного краю на основі позитивного ставлення до такого виду діяльності.

Виражаючи мотивацію студентів-географів до пізнавальних дій, їхня активність є не лише умовою, а й засобом досягнення мети краєзнавчо-туристської роботи. Застосування педагогічних технологій у краєзнавчо-туристській роботі майбутніх учителів географії сприяє розвитку їхньої пізнавальної активності й професійних інтересів (бажання найкраще опанувати методіку краєзнавчих досліджень під час туристських походів, оволодіти майбутньою професією вчителя). Саме тому «пізнавальний інтерес – вибіркова спрямованість людини в галузь пізнання». Отже, активно-пізнавальний складник передбачає розвиток у майбутнього вчителя географії пізнавальної активності, що сприяє бажанню студента знати, орієнтуватися в інформації про навколишню дійсність, і визначається її метою й мотивами.

Предметно-професійний складник відображає наявність у майбутнього вчителя географії теоретичних знань про основні поняття та методи краєзнавства і туризму як наукового предмета, передбачає розвиток особистості майбутнього вчителя географії як краєзнавця-дослідника, його здатність до аналізу власної діяльності на основі особистісної рефлексії (адекватність, самооцінка, позитивна Я-концепція); розвиток особистісних якостей (цілеспрямованість, творчість, упевненість, активність, самостійність, відповідальність, креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність мислення в нестандартних ситуаціях туристського походу).

Досить важливим у підготовці майбутніх учителів географії є вироблення системи фахових знань з теорії і методіки викладання краєзнавства і туризму, сутності краєзнавчо-туристської роботи з учнями, особливостей дослідницької діяльності в процесі краєзнавчого вивчення рідного краю, усвідомлення майбутніми вчителями географії знань актуальних проблем викладання краєзнавства і туризму в педагогічній діяльності, методіки здійснення та способів представлення результатів краєзнавчо-туристської роботи [9].

Цей складник охоплює загальні й спеціальні знання, необхідні для майбутньої краєзнавчо-туристської роботи вчителя географії: теоретичні – знання цілей, принципів,

змісту, методів і форм краєзнавчо-туристської роботи та закономірностей формування і розвитку особистості учня; знання загальних принципів вивчення педагогічних явищ; технологічні – знання технологій проведення краєзнавчих досліджень у процесі туристських походів; педагогічні – знання основ психолого-педагогічних дисциплін, методики краєзнавства і туризму, способів і прийомів організації творчої дослідницької діяльності учнів; спеціальні – знання історії та розвитку краєзнавства і туризму, їх становлення в освіті й сучасне значення тощо.

Отже, предметно-професійний складник передбачає оволодіння майбутнім учителем географії системно сформованими професійно значущими знаннями, вміннями та навичками в галузі краєзнавства і туризму, методами розв'язання педагогічних завдань з організації краєзнавчо-туристської роботи учнів, а також виробляє його здатність до безперервного самостійного професійного розвитку.

Саморозвиток студента-географа відображає його готовність використовувати систему набутих знань, умінь, навичок у процесі краєзнавчо-туристської роботи, здатність до самоорганізації в пізнавально-дослідницькій діяльності (вміння планувати, ставити мету, визначати об'єкт і предмет дослідження, здійснювати узагальнення знайденої інформації краєзнавчого змісту, користуватися різноманітними методами польових досліджень, контролювати й оцінювати результати краєзнавчо-туристської роботи).

Цей складник визначає готовність докладати вольові зусилля в процесі краєзнавчо-туристської роботи, що дає можливість кожному студенту визначати власний рівень засвоєння того чи іншого навчального матеріалу. Вольові зусилля залежать від характеру того, хто ставить мету навчально-пізнавальної діяльності (викладач або студент) і співвідношення мотивів і цілей, які можуть збігатися чи не збігатися. Максимальні вольові зусилля в пізнанні пов'язані з самостійною постановкою мети пізнавальної діяльності, яка виникає із потреб суб'єкта, наявністю в нього рішучості, наполегливості в досягненні мети, самостійності в прийнятті рішень, здатності до саморегуляції, до цілепокладання.

Пізнавальні потреби в набутті краєзнавчо-туристських умінь у професійній діяльності й особливо в самовираженні є внутрішніми стимулами краєзнавчо-туристської роботи майбутніх учителів географії. Вони підтримуються мотивами діяльності, необхідністю в ній, коли потреба в навчальній діяльності є основною умовою виникнення системи пізнавальних дій у процесі краєзнавчо-туристської роботи студентів. Тобто студент-географ має усвідомлювати результат краєзнавчо-туристської роботи, на який у цей момент спрямована його активність.

Отже, усвідомлення пізнавальної потреби, мети, на яку спрямовані пізнавальні дії, визначає цілепокладання краєзнавчо-туристської роботи майбутніх учителів географії. Це супроводжується вміннями морально-емоційної саморегуляції, толерантності й володіння собою в нестандартній ситуації туристського походу; вміння керувати власними емоціями та здійснювати постійний самоконтроль; мати підвищену вимогливість до себе; бути коректним у взаєминах.

Самооцінювання може доповнюватися взаємоперевіркою студентів, що сприяє розвитку відповідальності не лише за виконане завдання, а й правильність оцінювання колеги. Обидві форми роботи контролює викладач за допомогою модульних контрольних робіт, тестів, хоча варто застосовувати рефлексивний контроль у формі обміну думками викладача і студента в рівноправному діалозі, коли студент аналізує шляхи пошуку рішень і результати досягнення поставлених цілей, а викладач за потреби коригує дії студента.

Самостійну роботу з краєзнавства і туризму супроводжує пізнавальна активність у здобутті й засвоєнні нової краєзнавчої інформації, що розвиває комунікативні здібності студентів-географів і є обов'язковою умовою розвитку їхніх здібностей, творчості, досягнення успіху. Крім того, обов'язковим є формування в студентів-географів організаційно-пізнавальних умінь (вміння працювати з навчальною і науково-популярною літературою, довідниками, першоджерелами краєзнавчого змісту і на цій підставі одержувати нові знання; вміння самостійно проводити краєзнавчі дослідження і робити самостійні висновки; вміння планувати краєзнавчу роботу та здійснювати самоконтроль); володіння загальними логічними

професійними діями. До складника саморозвитку належать система провідних знань про способи діяльності, які відображають досягнення педагогічної й географічної наук у поєднанні з практичним застосуванням в умовах професійної діяльності. Операційна сторона компетентності охоплює три групи вмінь: інтелектуальні, загальні навчальні та спеціальні.

Виокремлення нами дослідницького складника в краєзнавчій компетентності майбутніх учителів географії підтверджується думкою В. Сластьоніна, який стверджує, що «невичерпні, поки що не до кінця усвідомлені можливості для формування творчо-пошукової позиції особи має у своєму розпорядженні дослідницька діяльність студентів, організована під час навчального процесу» [8, с. 15]. Результатом сформованості дослідницького складника є здобуті студентами-географами дослідницькі краєзнавчі вміння, які ми об'єднали в декілька груп: уміння цілепокладання та планування краєзнавчо-туристської роботи (визначати навчально-виховні завдання, виходячи із загальної мети краєзнавчо-туристської підготовки; проектувати кінцевий результат роботи на півріччя, рік; визначати способи досягнення результатів; планувати етапи і засоби краєзнавчих досліджень; планувати індивідуальну роботу з окремими учнями та колективом гуртка тощо); інформаційні вміння (відбирати необхідну інформацію та творчо її переробляти; подавати матеріал логічно, доступно, образно, виразно; стимулювати інтерес учнів до краєзнавчої інформації; виділяти головне й другорядне; викладати матеріал із урахуванням проблемного підходу та спонукати учнів до дискусії; враховувати під час викладу особливості засвоєння, сприйняття, розуміння учнями інформації про рідний край; сприяти розвитку пізнавальної активності учнів у пошукові, переробленні та засвоєнні інформації з краєзнавства і туризму; організаційно-управлінські вміння (організація життєдіяльності учнів в умовах туристського походу, координування власної діяльності з діяльністю всієї туристської групи, співпраця з колегами й учнями, формування почуття причетності до спільної діяльності; створення кожному учневі установки на успіх; чіткість взаємодії та сприйняття індивідуальності учня, обґрунтованість цілеспрямованого впливу на нього, прояв індивідуального стилю спілкування); уміння аналізу і самоаналізу (вивчення колективу та кожного учня; діагностування рівня успішності й вихованості учнів; аналіз конкретних педагогічних ситуацій, що виникають в умовах туристського походу; правильне оцінювання творчого підходу учнів до виконання дослідницьких краєзнавчо-туристських завдань; аналіз досвіду інших педагогів з метою використання ефективних форм, методів і прийомів у практиці краєзнавчо-туристської роботи; на основі аналізу досягнутих результатів обґрунтування нових педагогічних технологій та вияв їх ефективності; навчання учнів аналізувати і самоаналізувати власну краєзнавчо-туристську роботу).

Отже, формування дослідницького складника передбачає набуття досвіду пізнавальної діяльності, що зафіксований у формі його результатів – знань у галузі краєзнавства і туризму; досвід творчої діяльності у формі вмінь приймати ефективні рішення в нестандартних ситуаціях туристського походу.

Припускаємо, що розвиток визначених складників досліджуваного феномену забезпечить становлення особистості вчителя географії як краєзнавця-дослідника. Одним із способів формування краєзнавчої компетентності майбутнього вчителя географії є використання педагогічних технологій у краєзнавчо-туристській роботі, зокрема краєзнавчого гуртка, що вимагає більш детального розгляду їх потенційних можливостей для розвитку досліджуваного феномену.

Висновки. Важливим є встановлення стійкого зв'язку між професійною діяльністю педагога і пізнавальною діяльністю студента в досягненні поставленої мети. Оволодіння краєзнавчими знаннями, формування вмінь і навичок, розвиток творчих здібностей студентів – взаємопов'язані процеси, але єдність їх і розвиток досягається завдяки цілеспрямованим зусиллям викладача. Краєзнавча компетентність може мати як відтворювальний, так і творчий характер. Формування цієї якості в студентів може відбуватися як у процесі отримання знань у готовому вигляді, так і в процесі самостійного пошуку під час навчального процесу чи самостійної пошукової діяльності студентів.

Список використаних джерел та літератури

1. Булава Л. М. До укладання освітньо-професійних програм спеціалізації 014.8. Середня освіта (Географія) / Л. М. Булава // Освітні й наукові виміри географії : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 25-річчю спеціальності «Географія» та 15-річчю кафедри географії та краєзнавства Полтавського національного педагогічного ун-ту імені В. Г. Короленка (м. Полтава, 25 – 26 квітня 2016 р.) / відп. ред. С. М. Шевчук. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2016. – С. 25–30.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. В. Елькін ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – Київ, 2005. – 20 с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб : Питер, 2000. – 512 с.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. I. – 392 с.
6. Обозний В. В. Краєзнавча підготовка вчителя : теоретичні і організаційно-практичні аспекти / В. В. Обозний ; [за ред. проф. Л. П. Вовк]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. – 254 с.
7. Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. І. Саюк ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – Київ, 2007. – 22 с.
8. Слостенин В. А. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; / под. ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия. 2002. – 576 с.
9. Тімець О. В. Туристсько-краєзнавча робота у вищому педагогічному навчальному закладі : організаційні та методичні аспекти / О. В. Тімець, В. С. Серебряй, Ю. А. Грабовський, А. Л. Шипко. – Умань : Візаві, 2006. – 237 с.
10. Тімець О. Професійна компетентність вчителя географії : навч. посіб. для студентів-географів педагогічних ВНЗ. Рекомендовано МОН як навчальний посібник для студентів-географів педагогічних ВНЗ (Лист № 1.4/18–Г 1542 від 03.07.08) / О. Тімець. – Умань : СПД Сочінський, 2008. – 320 с.

Инна Георгиевна Рожи,

аспирант кафедри географії і методики її навчання
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тьгини,
e-mail: inna.aleynikova.93@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КРАЕВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ

В статті охарактеризована краєведческа компетентність майбутніх учителів географії як якісна характеристика особистості і описана сутність краєведческої компетентності майбутніх учителів географії. Виділені її структурні компоненти – мотиваційний, когнітивний і діяльний, кожному з яких присущі різні компетенції. Зазначено, що одним з напрямків в формуванні краєведческої компетентності є вплив на виникнення позитивних емоцій в ході умовної діяльності з метою задоволення пізнавальних потреб майбутнього вчителя географії в процесі вивчення рідного краю. Визначено, що всі компетенції краєведческої компетентності тісно взаємопов'язані між собою, описано роль компетентного підходу в підготовці майбутніх учителів географії до професійної діяльності, зокрема до краєведческо-туристичної роботи, і його вплив на

структуру их краеведческой компетентности. Отмечено, что развитие перечисленных в статье компетенций краеведческой компетентности обеспечит становление личности учителя географии как краеведа-исследователя.

Ключевые слова: будущий учитель географии, краеведческая компетентность, компетенции, краеведческие знания, педагогическая технология.

Inna Rozhi,

Graduate student of the Chair of Geography
and Methods of Teaching

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
e-mail: inna.aleynikova.93@mail.ru

CONTENT AND STRUCTURE OF LOCAL LORE COMPETENCE OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS

Introduction. *The article deals with local lore competence of future geography teachers as a qualitative characteristic of personality and describes the nature of local lore competence of future geography teachers. Structural components such as motivational, cognitive and practical, which are characterized by different competencies, have been observed.*

The purpose of the article is to define local lore competence of future geography teachers.

Research methods. *Empirical methods: pedagogical supervision; theoretical: studying and analysis of methodological and pedagogical literature, the analysis of scientific works of scientists.*

Results. *It has been noted that one of the ways of local lore competence forming is to promote the emergence of positive emotions during mental activity in order to meet the cognitive needs of future geography teachers in the process of native land studying. It has been determined that all components of local lore competence are closely interrelated, the role of competent approach in future geography teachers' training for the professional activity (particular to local lore and tourism work) and its impact on the local lore competence structure has been described. According to the analysis of psychological-pedagogical and special literature about local lore competence essence of future geography teachers we allocate the following components: motivational, cognitive and practical, each of which has the following items: motivationally and emotionally valuable as motivation presence and understanding of local lore and tourist work value, identifying the need for knowledge that can be presented in the form of educational interest to the activity target, stimulates the development of thinking; active-cognitive and subject-professional, that provide the availability of knowledge, skills, cognitive abilities for knowledge acquiring, using local history and tourist work methods; self-development and research component – actions, operations for achieving goals and obtaining professional experience. It has been determined that one of the ways of local lore competence forming in future geography teacher is the use of educational technology in local lore and tourist work, in particular the local history circle, which requires more detailed consideration of their potential for the development of the investigated phenomenon.*

Originality. *It is shown that the use of educational technology in local lore and tourist work of future geography teachers contributes to the development of their cognitive activity and professional interests (the desire to better grasp the methods of local history research during tourist trips, to master the future profession of a teacher). It has been noted that the development of local lore competence components provides a geography teacher's personality establishment as a local lore researcher.*

Conclusion. *It is important to establish stable relations between teacher's professional activity and student's cognitive activity in achieving the goal. The local lore knowledge mastery, skills forming, creative abilities development are interrelated processes, but their unity and development can be achieved through the dedicated efforts of teacher.*

Key words: *future geography teacher, local lore competence, competencies, regional knowledge, pedagogical technology.*

References

1. Bulava L. M. Do ukladannia osvithno-profesiinykh prohram spetsializatsii 014.8. Serednia osvita (Heohrafiia) / L. M. Bulava // Osvitni y naukovi vymiry heohrafi: zb. materialiv Vseukr. nauk.-

- prakt. konf., prysviachenoї 25-richchiu spetsialnosti «Heohrafiia» ta 15-richchiu kafedry heohrafii ta kraieznavstva Poltavskoho natsionalnogo pedahohichnoho un-tu imeni V. H. Korolenka (m. Poltava, 25 – 26 kvitnia 2016 r.) / vidp. red. S. M. Shevchuk. – Poltava : TOV «ASMI», 2016. – S. 25–30.
2. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. – K. : “Lybid”, 1997. – 374 s.
 3. Elkin M. V. Formuvannia profesiinoї kompetentnosti maibutnoho vchytelia heohrafii zasobamy proektnoi diialnosti : avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoї osvity» / M. V. Elkin ; Tsentralnyi in-t pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity APN Ukrainy. – Kyiv, 2005. – 20 s.
 4. Ylyn E. P. Motyvatsyia y motyvy / E. P. Ylyn. – SPb: Pyter, 2000. – 512 s.
 5. Leontev A. N. Yzbrannyye psykholohycheskye proyzvedenyia : v 2-kh t. / A. N. Leontev. – M. : Pedahohyka, 1983. – T. I. – 392 s.
 6. Oboznyi V. V. Kraieznavcha pidhotovka vchytelia : teoretychni i orhanizatsiino-praktychni aspekty / V. V. Oboznyi ; [za red. prof. L. P. Vovk]. – K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2001. – 254 s.
 7. Saiuk V. I. Rozvytok profesiinoї kompetentnosti vchyteliv heohrafii u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity : avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoї osvity» / V. I. Saiuk ; Tsentralnyi in-t pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity APN Ukrainy. – Kyiv, 2007. – 22 s.
 8. Slastenyn V. A. Pedahohyka : [ucheb. posobye dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenyi] / V. A. Slastenyn, Y. F. Ysaev, E. N. Shyianov; / Pod. red. V. A. Slastenyina. – M. : Akademyia. 2002. – 576 s.
 9. Timets O. V. Turystsko-kraieznavcha robota u vyshchomu pedahohichnomu navchalnomu zakladi : orhanizatsiini ta metodychni aspekty / O. V. Timets, V. S. Serebrii, Yu. A. Hrabovskyyi, A. L. Shypko. – Uman: «Vizavi», 2006. – 237 s.
 10. Timets O. Profesiina kompetentnist vchytelia heohrafii : navch. posib. dlia studentiv-heohrafiv pedahohichnykh VNZ. Rekomendovano MON yak navchalnyi posibnyk dlia studentiv-heohrafiv pedahohichnykh VNZ (Lyst № 1.4/18–H 1542 vid 03.07.08) / O. Timets. – Uman : SPD Sochinskyi, 2008. – 320 s.

Отримано редакцією 11.04.2017 р.

УДК 37.048

Тетяна Валеріївна Лушевська,

вихователь Глухівської загальноосвітньої школи-інтернат I-III ступенів імені Миколи Івановича Жужоми,
e-mail: tanielusha2012@gmail.com

Володимир Павлович Зінченко,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,
e-mail: volod_zin@i.ua

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ

У статті охарактеризовано сутність та особливості профорієнтаційної роботи в умовах школи-інтернату. Проаналізовано стан готовності учнів школи інтернату до професійного самовизначення. Обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують формування готовності учнів закладів інтернатного типу до професійного самовизначення: взаємозв'язок діяльності вихователів, класних керівників, психолога, соціального педагога і вчителів; забезпечення логічного взаємозв'язку професійної і профільної орієнтації учнів; проведення системної, комплексної профорієнтаційної роботи, акцент в якій повинен бути зроблений на активність самих учнів, формування вміння зіставляти свої інтереси і життєву мету зі

своїми можливостями. Апробовано систему профорієнтаційних заходів, що забезпечують формування готовності вихованців до професійного самовизначення.

Ключові слова: професійна орієнтація, педагогічні умови, професійне самовизначення, учні, школа-інтернат, виховна робота.

Постановка проблеми. Профорієнтаційна робота з молоддю займає провідне місце в системі виховання школи – інтернат. Адже в шкільному віці формуються якості та риси характеру, як в подальшому сприятимуть професійному самовизначенню вихованців.

Вибір професії невід’ємний етап у житті кожного. Після закінчення школи учні опиняються на роздоріжжі, щоб серед тисячі шляхів обрати свій, єдиний. Молода людина набуває досвіду в процесі певної діяльності, але краще це виходить, коли вона володіє профорієнтаційними знаннями. Є безліч тем, за якими можна працювати з вихованцями, адже учні повинні знати, які є професії, де можна здобути ту чи іншу спеціальність, що для цього потрібно, як займатися тим, що тебе цікавить, приносить радість – адже це одна з найважливіших умов відчуття життєвої повноцінності. Необізнаній людині дуже важко розібратись у розмаїтті професій. Ця проблема з роками ускладнюється, якщо у 1926 році налічувалось близько 10 тисяч професій, у 1991 – понад 50 тисяч, а сьогодні – більше 100 тисяч. З цієї великої кількості учням потрібно обрати лише одну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування у школярів готовності до професійного самовизначення розглянуті в роботах Д. Закатнова [6], В. Зінченка [7], О. Мельника [9], Н. Побірченко [11], В. Романчука [14], В. Сидоренка [15], В. Симоненка [16], М. Янцура [17] та ін.

Деякі аспекти виховної роботи з вихованцями підліткового віку в умовах загальноосвітніх шкіл-інтернатів вивчали Л. Бернадська [2], А. Бондар [1], Я. Гошовський [5], Л. Канішевська [8], А. Наточій [10], В. Марущак [3] та ін.

Але спеціальних досліджень, присвячених проблемам організації профорієнтації у школах-інтернатах недостатньо.

Мета статті. Охарактеризувати сутність та особливості профорієнтаційної роботи в умовах школи-інтернату. Проаналізувати стан готовності учнів школи інтернату до професійного самовизначення, обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують формування готовності учнів закладів інтернатного типу до професійного самовизначення.

Виклад основного матеріалу. У своїй роботі ми виходимо з того, що профорієнтаційна орієнтація - це система заходів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному свідомому професійного самовизначення та трудовому становленні з урахуванням своїх можливостей та індивідуальних особливостей і кон’юнктури ринку праці для повноцінної самореалізації в професійній діяльності [13]. Професійна орієнтація містить такі компоненти: професійна інформація, професійна консультація, професійний добір, професійний відбір та професійна адаптація. Професійна інформація забезпечує ознайомлення із змістом і перспективами розвитку професій, формами та умовами оволодіння ними, станом та потребами ринку праці в кадрах, вимогами, необхідними для набуття конкретних професій, можливостями професійно-кваліфікаційного становлення. Всі компоненти профорієнтації мають бути реалізованими в діяльності школи-інтернату основними педагогічними працівниками: вчителями, психологом, соціальним педагогом, вихователями. Дієвість профорієнтаційної роботи в школі-інтернаті значною мірою залежить від узгодженості дій педагогічних працівників.

Згідно положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, профорієнтаційна робота умовно поділяється на два періоди: допрофесійний і професійний, які включають низку етапів. На кожному з етапів реалізуються основні компоненти професійної орієнтації (інформація, діагностика, консультація, відбір, виховання, розвиток, адаптація). Специфіка етапів визначається віком індивідів і особливостями навчальних закладів та установ [6].

Допрофесійний період включає такі етапи: I. Початковий (дошкільний вік, початкові

класи. II. Ознайомчо-пошуковий (5-7 класи). III. Базовий (8–9; 8–11 класи).

Професійний період включає етапи: IV. Етап професійного навчання (професійний навчальний заклад або 10–11 класи, при наявності професійної підготовки). V. Адаптаційний (професійна діяльність).

Готовність до свідомого вибору професії являє собою складне структурне утворення взаємопов'язаних і поєднаних морально-вольових якостей особистості, способів поведінки, знань про професії, практичних умінь і навичок, сформовані у відповідності з вимогами суспільства й можливостями навчально-виховного процесу в школі-інтернат.

Готовність до професійного самовизначення включає в себе: моральну готовність (усвідомлення суспільного й особистісного значення праці, прагнення максимально проявити свої сили та здібності у праці, позитивне ставлення до різних видів праці); психологічну готовність (усвідомлення своїх потреб, вимог суспільства, колективу, поставлених цілей; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових процесів, оцінку співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення певного результату); практичну готовність (загальні та політехнічні знання, загальнотрудова та спеціальні компетентності).

Компонентами готовності до свідомого вибору професії виступають: загальне позитивне ставлення до праці; знання певного кола професій, їх змісту, вимог, шляхів отримання професій та перспектив професійного росту; сформованість професійних інтересів; адекватна самооцінка; сформованість мотиваційної сфери; наявність спеціальних здібностей; практичний досвід; збалансованість інтересів, здібностей і нахилів, їх відповідальність вимогам професій до особистості; стан здоров'я; сформованість моральних якостей, які відповідають вимогам професій.

З готовністю до професійного самовизначення тісно пов'язана професійна придатність – сукупність психолого-педагогічних і психофізичних особливостей людини, необхідних для досягнення задовільних з точки зору суспільства успіхів у праці при наявності спеціальних знань, умінь і навичок (компетентностей), а також отримання задоволення від самого процесу праці [7].

Однією з найважливіших умов організації профорієнтаційної роботи школи-інтернату є взаємозв'язок діяльності вихователів, класних керівників, психолога, соціального педагога і вчителів. Від цього залежить ефективність профорієнтаційної роботи. Спільна діяльність педагогічних працівників передбачає: обмін інформацією (класні журнали, журнали груп продовженого дня, щоденники учнів, результати діагностики); спільне проведення профорієнтаційних заходів; взаємодія з батьками (опікунами).

Визначимо функції педагогічних працівників, що здійснюють профорієнтаційну роботу в школі-інтернат:

Вихователь, спираючись на план виховної роботи школи:

- складає для конкретного класу (групи) план педагогічної підтримки професійного самовизначення учнів, який містить різноманітні форми, методи, засоби, що активізують пізнавальну, творчу активність школярів;
- організовує індивідуальні й групові профорієнтаційні бесіди, диспути, конференції;
- здійснює психолого-педагогічні спостереження за схильностями учнів (дані спостережень, анкет, тестів фіксуються в індивідуальній картці учня);
- допомагає школярам проектувати індивідуальну освітню траєкторію, моделювати варіанти профільного навчання та професійного становлення, здійснювати аналіз власних досягнень, складати портфоліо;
- організовує відвідування учнями днів відкритих дверей у вищих та професійних навчальних закладах;
- організовує тематичні й комплексні екскурсії учнів на підприємства;
- надає допомогу шкільному психологу в проведенні анкетування учнів та їхніх батьків з проблеми самовизначення;

- проводить батьківські збори з проблеми формування готовності учнів до профільного й професійного самовизначення;
- організовує зустрічі учнів з випускниками школи, які навчаються різних навчальних закладах.

Учителі:

- сприяють розвитку пізнавального інтересу, творчої спрямованості особистості школярів, використовуючи різноманітні методи й засоби: проектну діяльність, ділові ігри, семінари, круглі столи, конференції, предметні тижні, олімпіади, факультативи, конкурси стінних газет, домашні твори тощо;
- забезпечують профорієнтаційну спрямованість уроків, формують в учнів загально-трудова, професійно-важливі навички;
- сприяють формуванню в школярів адекватної самооцінки;
- проводять спостереження з виявлення схильностей і здібностей учнів;
- адаптують навчальні програми залежно від профілю класу, особливостей учнів.

Практичний психолог:

- вивчає професійні інтереси та схильності учнів;
- здійснює моніторинг готовності школярів до профільного й професійного самовизначення шляхом опитування учнів та їхніх батьків;
- проводить тренінгові заняття із профорієнтації учнів;
- проводить бесіди, здійснює психологічну освіту батьків і педагогів;
- здійснює психологічні профконсультації з урахуванням вікових особливостей учнів;
- надає допомогу вихователю в аналізі й оцінці індивідуальних особливостей учнів;
- створює базу даних із профдіагностики.

Соціальний педагог:

- сприяє формуванню в школярів «групи ризику» адекватної самооцінки, оскільки, як правило, у таких дітей вона є заниженою;
- надає педагогічну підтримку дітям групи ризику під час їхнього професійного й життєвого самовизначення;
- здійснює консультації учнів із соціальних питань;
- надає допомогу класному керівнику в аналізі й оцінці соціальних факторів, що ускладнюють процес самовизначення школяра.

Медичний працівник:

- використовуючи різноманітні форми, методи та засоби, сприяє формуванню в школярів налаштованості на здоровий спосіб життя;
- проводить із учнями бесіди про зв'язок успішності професійної кар'єри й здоров'я людини;
- консультує щодо проблеми впливу стану здоров'я на професійну кар'єру;
- надає допомогу класному керівнику, шкільному психологу й соціальному педагогу в аналізі діяльності учнів.

Реалізація профорієнтаційної роботи в школі-інтернат вимагає враховувати специфіку закладу, тому зупинимось на особливостях навчального закладу цього типу.

"Школа-інтернат" визначається "як загальноосвітня школа, в якій діти навчаються і живуть. Навчання проводиться за планами й програмами середньої школи. Крім учителів у школі-інтернаті працює штат вихователів. Поряд з навчальною проводиться клубно-гурткова, суспільно-корисна й трудова, ігрова й спортивна робота..." [12]. Розрізняють такі типи загальноосвітніх шкіл-інтернатів: загальноосвітня школа-інтернат; спеціальна загальноосвітня школа-інтернат; загальноосвітня санаторна школа-інтернат; спеціалізована школа-інтернат. Згідно Положення "загальноосвітня школа-інтернат – загальноосвітній навчальний заклад з частковим або повним утриманням за рахунок держави дітей, які потребують соціальної допомоги; забезпечує виховання, навчання та соціальну адаптацію дітей, у тому числі дітей-

сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; дітей з відхиленнями в поведінці, у сім'ях яких несприятливі умови життя". Основними завданнями загальноосвітніх шкіл-інтернатів є: забезпечення утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; забезпечення різнобічного розвитку, фізичного, соціального та психічного здоров'я вихованців; створення умов, сприятливих для проживання дітей, їх навчання і виховання; засвоєння освітніх програм, навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства і держави; забезпечення соціального захисту, медико-психолого-педагогічної реабілітації та соціальної адаптації вихованців; забезпечення охорони та зміцнення здоров'я дітей; охорона прав та інтересів вихованців; підготовка вихованців до майбутнього самостійного життя. Загальноосвітні школи-інтернати – це, насамперед, звичайні заклади виховання, які у своїй діяльності керуються тими ж завданнями, що й усі загальноосвітні школи України. Виховний процес у них реалізується через виховну роботу. Уточнимо, що виховна робота – це організація життєдіяльності дітей і дорослих, спрямована на створення умов для повноцінного розвитку особистості [4]. За традиційної шкільної виховної практики виховна робота розглядається як цілеспрямована виховна діяльність педагога (суб'єкт виховного процесу), яка спрямована на реалізацію цілей виховання, змістового наповнення діяльності вихованця (об'єкт виховного процесу).

Особливостями контингенту школи-інтернат є те, що значну частину складають учні з неповних сімей, напівсироти, діти з багатодітних сімей тощо. Наприклад у Глухівській загальноосвітній школі-інтернат I–III ступенів ім. М. І. Жужоми навчається у 8–9 класах – 80 учнів, у 10–11 класах – 30 учнів. З них проживає в неповних сім'ях – 46 %, напівсироти – 5 %, материнські сім'ї – 13 %, багатодітні сім'ї – 13 %, малозабезпечені – 3 %, діти-сироти – 2 %.

Педагогічна підтримка самовизначення школярів основної та старшої школи – це сукупність науково-методичної й організаційно-педагогічної діяльності педагогічного колективу у взаємодії з соціальними партнерами школи з формування освітньої середовища, сприяє самовизначенню учнів. Актуальність цієї проблеми зростає у зв'язку зі значними змінами соціально-економічного устрою держави.

Поняття «педагогічна підтримка» передбачає акцент на тому, що вихованець не об'єктом педагогічного впливу, а активним суб'єктом самовизначення, саморозвитку на основі самопізнання, що здійснюється під час педагогічної взаємодії, у якій вихованці і вихователь є партнерами.

Педагогічна підтримка вихователя в організації профорієнтаційної роботи вихованців передбачає комплекс заходів, спрямованих на формування навичок самостійної, творчої діяльності в обраній сфері; формування моральної, психологічної, готовності до професійної освіти і подальшої праці.

Важливою умовою ефективності профорієнтаційної роботи в школі-інтернаті є забезпечення логічного взаємозв'язку професійної і профільної орієнтації учнів.

Профільне навчання – вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів; створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу.

Готовність школярів до профільного і фахового самовизначення формується поступово, тому підтримка вихователя та класного керівника є безперервним процесом, основа якого закладається протягом навчання у основній школі. В дев'ятому класі учні повинні адекватно визначити необхідність, і можливість здобуття ними повної (середньої) загальної, початкової чи середньої професійної освіти.

Профільне і професійне самовизначення здійснюється школярами як самостійно так і під впливом різних чинників: самостійно, на основі самопізнання з врахуванням особистих індивідуальних особливостей; самостійно, орієнтуючись на ідеал професіонала; під впливом батьків, родичів (традиції, матеріальні можливості сім'ї); за порадою педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів, керівників гуртків, секцій); під впливом інших дорослих

(сусіди, знайомі тощо.); під впливом ЗМІ; за прикладом товаришів.

Метою діяльності вихователя з самовизначення школярів є створення освітнього середовища, що сприяє пізнанню вихованцями себе, навколишнього світу і знаходження свого місця у ньому.

Перед вихователем школи-інтернату стоять такі профорієнтаційні завдання:

в основній школі – розвиток у учнів умінь життєвого визначення мети, рефлексії, спрямованості на профільне і професійне самовизначення як значиму частину життєвого самовизначення; розвиток умінь самопізнання і самооцінки; підтримка профільно-виражених інтересів школярів; розширення знань про світ праці та професій, про специфіку регіонального ринку праці, професійні освітні заклади регіону, створення у учнів позитивної налаштованості на цікаві для них види діяльності;

у старшій школі – розвиток умінь рефлексивної діяльності, самопізнання і самооцінки, допомога у формуванні адекватної самооцінки; підтримка активності учнів, спрямованої на розвиток своїх пізнавальних і професійних інтересів, визначення близьких і середніх життєвих і професійних перспектив, створення індивідуальної освітньої траєкторії (з допомогою можливостей профільного навчання), сприяння професійному самовизначенню, продовження роботи з розширення знань про світ праці та професій, шляхи і форми професійної підготовки в обраній у сфері діяльності, формуванню професійно значимих якостей.

З метою визначення основних чинників, що вплинули на вибір профілю навчання було проведено опитування на контингенті 110 осіб. Аналіз проведеного опитування свідчить, що близько половини учнів та батьків вважає, що профільне навчання потрібне в загальноосвітніх закладах. причому 41 % батьків (чи опікунів) та 22 % учнів схиляються до думки, що завжди має бути вибір профілю і лише 7 % учнів та 6 % батьків проти профільного навчання в школі. Результати опитування наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні чинники вибору профілю навчання

№ п/п	Фактори вибору профілю навчання	Учні	Батьки
1.	Інтерес до певного циклу предметів	15%	19%
2.	Бажання задовольнити інтереси та розвинути нахили	21%	24%
3.	Допрофесійна підготовка	13%	24%
4.	Підготовка до вступу до ВНЗ	41%	53%
5.	Реалізація творчого потенціалу	6%	10%
6.	Допрофільна підготовка	6%	6%

Отже підготовка до вступу до ВНЗ є вирішальним фактором при виборі профілю навчання, наступний вагомий фактор, на думку батьків, бажання задовольнити інтереси та розвинути нахили й допрофесійна підготовка.

Далі нас цікавило наскільки обрані профілі навчання пов'язані з професійною спрямованістю. З цією метою був проведений кореляційний аналіз результатів опитування за диференціально-діагностичним опитувальником Є. Клімова і відповідності профілю навчання. На сукупності у 110 осіб коефіцієнт кореляції дорівнює 0,125, що свідчить про недостатній зв'язок профілю навчання з професійною спрямованістю (критичне значення коефіцієнта кореляції для сукупності 110 об'єктів при залишку ймовірності 0,05 дорівнює 0,142). Це пояснюється тим, що у школі мала кількість профілів навчання: біологія, математика, філологія.

Відповіді на запитання: «Чи відповідає обраний профіль навчання майбутній професії?» 51 % учнів відповіли, що ще не визначились з майбутньою професією, що говорить про досить несвідомий вибір і профілю навчання в старшій школі також. 63 % учнів та 62 % їх батьків впевнені, що діти можуть змінити профіль навчання.

Таблиця 2

Розподіл відповідей про причини, що вплинули на вибір профілю навчання

№ п/п	Причини, що вплинули на вибір профілю навчання	Учні 8-9 класів	Учні 10 – 11 класів
1.	Обговорення в колі сім'ї.	71%	72%
2.	Самостійне рішення учня.	60%	30%
3.	Рекомендації адміністрації.	6%	31%
4.	Рекомендації класного керівника	6%	7%
5.	Рекомендації практичного психолога.	0%	14%
6.	Поради друзів і однокласників.	17%	0%
7.	Інформація стендів, буклетів, газет.	14%	3%

76 % батьків задовольняє рівень організації профільного навчання в закладах.

Було проведено анкетування з метою виявлення ступеня готовності до вибору майбутньої професії і загальної обізнаності вихованців з питання професійного самовизначення. В анкетуванні взяли участь учні 8–9 класів (80 вихованців), 10–11 класів (30 вихованців). Установлено що рівень обізнаності вихованців про світ професій середній у всіх вихованців. Про це свідчить широкий спектр професій до яких вихованці проявляють зацікавленість, і низький відсоток вихованців які вагаються назвати найбільш актуальну для них професію. Вихованці школи – інтернат мають попереднє уявлення про те, яку професію обрати. Однак подальший аналіз показує недостатню зацікавленість до питання професійного самовизначення, низьку зацікавленість даною проблемою.

На запитання «Чи потребуєте допомоги у виборі професії» 8–9 класи відповіли:

30 % опитуваних відповіли що «Ні»; 20 % – «Так, порада близьких»; 15 % – «Так, порада психолога»; 35 % – «Уточнити зроблений вибір».

10–11 класи

40 % – «Ні», 20 % – «Так, порада батьків», 15 % – «Так, порада психолога», 25 % – «Уточнити зроблений вибір».

Наведені дані свідчать про недостатню мотивацію учнів до вибору професії. Більшість учнів довіряють думці батьків у вирішенні даної проблеми і не бажають проявити свою думку.

«Хто вплинув на ваш вибір»

8–9 класи

55 % – батьки; 10 % – друзі; 35 % – власна думка.

10–11 класи

45 % – батьки; 20 % – друзі; 35 % – власна думка.

Отримані результати відображають вікові особливості підлітків, які не дивлячись на стрімке прагнення до самостійності в прийнятті рішень, в більшості залежні від дорослих і потребують допомоги і підтримки.

«Де планують продовжити навчання» вихованці 8–9 класів

45 % – коледжі (технікуми); 30 % – 10 і 11 класи; 25 % – не визначилися.

«Яким бачать своє професійне майбутнє»

8–9 класи

15 % – багатство, успіх, керівна посада;

5 % – адекватно оцінюють можливості, ставлять реальну мету;

40 % – бачать майбутнє невизначено; 40 % – не змогли відповісти на питання.

10–11 класи

9 % – багатство;

27 % – адекватно оцінюють можливості, ставлять реальну мету;

47 % – бачать майбутнє невизначено; 17 % – не змогли відповісти на запитання.

Як видно з наведених даних підлітки в більшості бачать своє майбутнє невизначено, лише незначний відсоток вихованців уявлять себе успішними і забезпеченими. Але третина

вихованців може спів ставити обрану мету зі своїми реальними можливостями, здібностями і індивідуальними особливостями.

Отримані результати свідчать про необхідність проведення системної, комплексної профорієнтаційної роботи, акцент в якій повинен бути зроблений на активність самих учнів, формування вміння зіставляти свої інтереси і життєву мету зі своїми можливостями, що є наступною необхідною умовою ефективності формування у вихованців готовності до свідомого професійного самовизначення.

Для покращення профорієнтаційної роботи вихователів, пропонуються виховні заходи
Проведення фестивалю професій.

Проведення місячника «Світ в райдузі професій».

Профорієнтаційний тиждень в школі – інтернат

Бесіди з вихованцями: «Професій тисяч – твоя одна»; «Моя професія – моє майбутнє»; «Мінливий світ професій»; «Здоров'я і вибір професії».

Виховні години: На порозі дорослого життя; Професійна відповідальність; На шляху до успіху.

Консультації: «Інтереси, здібності, покликання і вибір професії»; Умови прийому до навчальних закладів; Потреба ринку праці в спеціалістах; «Розмаїття талантів»; «Де проживає професійна придатність».

Дискусії та дебати: Чи обрав ти професію? Яку? Чому?; Щоб отримати професію, спеціальність що важливіше знання чи гроші?

Круглий стіл «Що значить знайти себе?».

Ігри: Знавці професій. Всі професії потрібні, всі професії важливі. Ділова гра «Біржа професій». Вікторина «Що, де, коли»(про світ професій).

Захист проєктів, презентацій з тем: «Мій вибір професійної діяльності і реалізація професійного плану», «Мої життєві плани, перспективи і можливості».

Тренінги: «Твій професійний маршрут»; «Стратегії правильного вибору професії»; «Помилки при виборі професій».

У процесі виховної роботи в школі-інтернат протягом одного навчального року ми використали частину виховних заходів: «Віртуальна мандрівка ярмарком професій», «Чи готовий я до вибору професії?», «Моя професія», «Освіта і професія», «Ти і ринок праці», «Здоров'я і вибір професії».

Тренінги профорієнтаційного спрямування: «На порозі дорослого життя», «Професійна зрілість», «Вміння враховувати сильні і слабкі сторони особистості при виборі професії».

Внаслідок проведеної роботи відбулись зміни у стані готовності вихованців до професійного самовизначення. На повторне запитання «Чи потребуєте допомогу у виборі професії» учні 8–9 класів відповіли: 80 % опитуваних – «Ні»; 10 % – «Так, порада близьких»; 10 % – «Так, порада психолога».

10–11 класи: 80 % опитуваних – «Ні»; 13 % – «Так, порада близьких»; 7 % – «Так, порада психолога».

Наведені дані свідчать про ефективність проведених заходів, значна частина учнів визначилась із вибором професії.

Результати анкетування учнів щодо вибору майбутньої професії

В анкетуванні брали участь учні 8–11 класів (110 осіб) віком 12–16 років

1. Чи обрали ви свою майбутню професію? – 80 % вже обрали професію.

2. Що Вас приваблює в обраній професії? – більшість учнів відмітили: заробітна плата, можливість приносити користь людям, можливість кар'єрного росту.

3. Назвіть 10 найбільш привабливих для Вас професій – лікар, повар, учитель, економіст, бухгалтер, юрист, автослюсар, водій, будівельник, військовий.

4. Хто вплинув на Ваш вибір? – 80 % - вибрали самі; 13 % – батьки, 7 % – вчителі.

5. Як Ви вважаєте, чи можливо на сьогодні працевлаштуватися за обраною Вами професією? – 57 % так, легко.

6. Чи проводила адміністрація школи (вчителі, вихователі, заучі) заходи щодо профорієнтації (вибору майбутньої професії) учнів? – 100 % сказали так; відвідування середніх професійних навчальних закладів у дні відкритих дверей, години спілкування, круглі столи.

7. Що дала Вам профорієнтаційна робота у школі? – уявлення про світ професії, знання про конкретну професію (обрану ними), знання власних можливостей при виборі майбутньої професії.

Висновки. Профорієнтація – це комплекс заходів психолого-педагогічного характеру, який допомагає вихованцям визначитись у виборі майбутньої професії у відповідності зі своїми інтересами, можливостями.

Специфіка профорієнтаційної роботи в школі інтернат визначається особливостями контингенту, зменшенням ролі батьків та близьких порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл.

Однією з найважливіших умов організації профорієнтаційної роботи школи-інтернату є взаємозв'язок діяльності вихователів, класних керівників, психолога, соціального педагога і вчителів. Від цього залежить ефективність профорієнтаційної роботи. Спільна діяльність педагогічних працівників передбачає: обмін інформацією (класні журнали, журнали груп продовженого дня, щоденники учнів, результати діагностики); спільне проведення профорієнтаційних заходів; взаємодія з батьками (опікунами).

Важливою умовою ефективності профорієнтаційної роботи в школі-інтернаті є забезпечення логічного взаємозв'язку професійної і профільної орієнтації учнів. Далі нас цікавило наскільки обрані профілі навчання пов'язані з професійною спрямованістю. Результати нашого дослідження свідчать про недостатній зв'язок профілю навчання з професійною спрямованістю через недостатню кількість профілів навчання.

Вивчення готовності вихованців до професійного самовизначення засвідчило недостатній її рівень, що викликає потребу проведення системної, комплексної профорієнтаційної роботи, акцент в якій повинен бути зроблений на активність самих учнів, формування вміння зіставляти свої інтереси і життєву мету зі своїми можливостями, що є наступною необхідною умовою ефективності формування у вихованців готовності до свідомого професійного самовизначення. У процесі виховної роботи в школі-інтернат протягом одного навчального року ми використали комплекс виховних заходів, тренінгів, консультацій профорієнтаційного спрямування, що дозволило суттєво підвищити рівень готовності вихованців до професійного самовизначення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. В подальшому з метою поліпшення профорієнтаційної роботи вважаємо за необхідне виявити рівень готовності психолого-педагогічних працівників до цієї діяльності і визначити основні напрями формування у них профорієнтаційної компетентності.

Список використаних джерел та літератури

1. Боднар А. Д. Навчально виховна робота в школах-інтернатах / А. Д. Боднар, Б. С. Кобзар. – К. : Вища школа, 1985. – 303 с.
2. Бернадська Л. В. Виховання толерантності в учнів 5–7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Л. В. Бернадська ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2009. – 20 с.
3. Марущак В. С. Виховання позитивного ставлення до праці в учнів 5–7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / В. С. Марущак ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2006. – 20 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.
5. Гошовський Я. О. Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Я. О. Гошовський. – АПН України. – К., 1995.
6. Закатнов Д. О. Прогностична модель системи профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю / Д. О. Закатнов // Професійно-технічна освіта, 2009. – № 1. – С. 23–27.

7. Зінченко В. П. Готовність особистості до вибору та зміни професії : методичний посібник / В. П. Зінченко. – К., 2001. – 48 с.
8. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія / Л. В. Канішевська. – К. : ХМЦНП, 2011. – 368 с.
9. Мельник О. В. Післяіндустріальний світ : нові виклики до професійної орієнтації дітей та учнівської молоді / О. В. Мельник // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 1. – С. 24–30.
10. Наточій А. М. Виховання підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах України: теорія і практика : монографія / А. М. Наточій. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 459 с.
11. Побірченко Н. А. Вибір успішної професії на ринку праці : посібник / Н. А. Побірченко, А. М. Гончар, О. П. Сергєєнкова. – К. : Науковий світ, 2009. – 77 с.
12. Положення про загальноосвітній інтернатний заклад. Наказ Міністерства освіти України № 138 від 13.05.1993.
13. Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається // Інформаційний збірник Міністерства Освіти України. – К., 1995. – № 15. – С. 2–7.
14. Романчук В. П. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до вибору майбутньої професії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В. П. Романчук. – К., 2002. – 21 с.
15. Сидоренко В. Наукові основи професійного самовизначення школярів / В. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1999. – № 1, С. 33–39; № 2, – С. 30–35. – 2000. – № 1. – С. 48–53.
16. Симоненко В. Д. Профессиональная ориентация учащихся в процессе трудового обучения / В. Д. Симоненко. – М. : Просвещение, 1985. – 223 с.
17. Янцур М. С. Словник-довідник з професійної орієнтації : навчальний посібник / М. С. Янцур. – К. : Видавничий дім «Слово», 2013. – 176 с.

Татьяна Валерьевна Луцевская,
воспитатель Глуховской общеобразовательной
школы-интернат I-III ступеней
имени Николая Ивановича Жужомы,
e-mail: tanielusha2012@gmail.com

Владимир Павлович Зинченко
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики и менеджмента образования
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: volod_zin@i.ua

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье охарактеризованы сущность и особенности профориентационной работы в условиях школы-интерната. Проанализировано состояние готовности учащихся школы интерната к профессиональному самоопределению. Обоснованы педагогические условия, обеспечивающие формирование готовности учащихся учреждений интернатного типа к профессиональному самоопределению: взаимосвязь деятельности воспитателей, классных руководителей, психолога, социального педагога и учителей; обеспечение логической взаимосвязи профессиональной и профильной ориентации учащихся; проведение системной, комплексной профориентационной работы, акцент в которой должен быть сделан на активность самих учащихся, формирование умения сопоставлять свои интересы и жизненную цель со своими возможностями. Апробирована система профориентационных мероприятий, обеспечивающих формирование готовности воспитанников к профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, педагогические условия, профессиональное самоопределение, ученики, школа-интернат, воспитательная работа.

Tetyana Lushevskaya,

teacher, Mykola Ivanovych Zhuzhoma
Hlukhiv Boarding School of I-III Degrees,
e-mail: tanielusha2012@gmail.com

Volodymyr Zinchenko

PhD, associate professor, assistant professor
of pedagogic and management of education chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National
Pedagogical University
e-mail: volod_zin@i.ua

TRAINING BOARDING SCHOOL STUDENTS' PROFESSIONAL IDENTITY DURING EDUCATION WORK

Introduction. *Choice of profession is very important in the life of every school leaver. Professional orientation of youth takes the leading place in the system of education of boarding schools. The interaction of teachers and psychologists is aimed at developing students' professional orientation. Systematic and comprehensive professional work conducted by the teachers meets the interests, goals and abilities of their students. The tested system of professional orientation measures the students' awareness of professional identity.*

Purpose of the article is to characterize the essence and features of vocational guidance in the boarding school, to analyze the readiness of the boarding school students for professional self-determination, to ground the pedagogical conditions that ensure training boarding school students for professional self-determination

Methods. *In order to determine the main factors that influenced the choice of learning profile a survey of 110 people was conducted. The analysis of the survey shows that about half of students and parents felt that the learning profile was a secondary school requirement.*

Moreover, 41% of parents (or guardians) and 22% of the students hold the view that one should always be given a choice of learning profile and only 7% of students and 6% of parents oppose learning profiles at school.

Results. *Vocational guidance is a set of psychological and pedagogical measures that helps students to choose the future profession in accordance with their interests.*

The specificity of professional work in the boarding school is determined by the decrease of parents' and relatives' role, compared with that in comprehensive secondary schools.

The conscious choice of a profession is a complex structural formation of personal traits, ways of behavior, knowledge of the profession and practical skills, formed in accordance with the requirements of a society and educational opportunities.

One of the most important conditions for effective professional work at a boarding school is the interconnection between educational and psychological activities. It depends on the efficiency of professional work. The joint activities of the teaching staff includes: information exchange (magazines, journals, diaries, diagnostics results); co-hosting of professional orientation workshops; interaction with the parents (guardians).

An important condition of the effectiveness of professional work at school is to provide a logical relationship of professional and specialized student counseling. The special interest of others also lies in the correlation between the selected profiles of learning and professional orientation.

The results of our study indicate that the number of learning profiles is perceived as insufficient.

Originality. *The study of the professional self-determination of boarding school students is proved to be insufficient. It causes the need for conducting a systematic, comprehensive professional work, with its emphasis to be placed on the activities of the students. These activities should be aimed at*

matching of their interests and goals with their capabilities, which is the necessary condition of an effective and conscious professional self-determination.

In the process of educational work in the boarding school for one academic year we have used complex educational activities, workshops and consultations that resulted in the significant increase of students' professional self-determination. As a result of our work, self-awareness of students has been increased. More than 80% of the 8-9 graders indicated that they chose their profession. Among 10-11 graders the percentage was lesser – 72%.

Conclusion. *This study is by no means comprehensive. We believe that in future it will be a common practice to detect the level of psychological and pedagogical preparedness of employees to their activity with the aim of improving their performance and professional competence.*

Keywords: *professional orientation, pedagogical conditions, professional self-determination, students, school, educational work.*

References

1. Bodnar A.D. Navchal`no vy`xovna robota v shkolax-internatax / A.D. Bodnar, B.S. Kobzar. – K. : Vy`shha shkola, 1985. – 303 s..
2. Bernads`ka L.V. Vy`xovannya tolerantnosti v uchniv 5 - 7 klasiv shkil-internativ u pozaurochnij diyal`nosti: avtoref. dy`s... kand. ped. nauk: 13.00.07 / L.V. Bernads`ka ; In-t probl. vy`xovannya APN Ukrainy`. – K., 2009. – 20 s
3. Marushhak V.S. Vy`xovannya pozy`ty`vnogo stavlennya do praci v uchniv 5 - 7 klasiv shkil-internativ u pozaurochnij diyal`nosti: Avtoref. dy`s... kand. ped. nauk: 13.00.07 / V.S. Marushhak ; In-t probl. vy`xovannya APN Ukrainy`. – K., 2006. – 20 s.
4. Goncharenko S.U. Ukrainy`s`ky`j pedagogichny`j slovny`k - K.Ly`bid`, 1997.
5. Goshovs`ky`j Ya. O. Stanovlennya obrazu Ya v pidlitkiv shkoly`-internatu v umovax de pry`vaciyi bat`kivs`kogo vply`vu : Dy`s...kand. psy`xol. nauk: 19.00.07 / APN Ukrainy`. – K., 1995.
6. Zakatnov D. O. Prognosty`chna model` sy`stemy` proforiyentacijnoyi roboty` z uchniv`koyu moloddyu / D. O. Zakatnov / Profesijno-texnichna osvita, 2009. – # 1. – S. 23–27.
7. Zinchenko V.P. «Gotovnist` osoby`stosti do vy`boru ta zminy` profesiyi», metody`chny`j posibny`k 2002 r. Ky`yiv
8. Kanishevs`ka L. V. Vy`xovannya social`noyi zrilosti starshoklasny`kiv zagal`noosvitnix shkil-internativ u pozaurochnij diyal`nosti [monografiya] / L. V. Kanishevs`ka. – K. : XmczNP, 2011. – 368 s.
9. Mel`ny`k O. V Pisl'yaindustrial`ny`j svit : novi vy`kly`ky` do profesijnoyi oriyentaciyi ditej ta uchniv`koyi molodi / O. V. Mel`ny`k // Pedagogika i psy`xologiya. – 2014. – # 1. – S. 24–30.
10. Natochij A.M. Vy`xovannya pidlitkiv u zagal`noosvitnix shkolax-internatax Ukrainy`: teoriya i prakty`ka : monografiya / A. M. Natochij. - My`kolayiv : Plion, 2012. - 459 c.
11. Pobirchenko N. A. Vy`bir uspishnoyi profesiyi na ry`nku praci : posibny`k / N. A. Pobirchenko, A. M. Gonchar, O. P. Serhyeyenkova. – K. : Naukovy`j svit, 2009. – 77 s.
12. Polozhennya pro zagal`noosvitnij internatny`j zaklad. Nakaz Ministerstva osvity` Ukrainy` # 138 vid 13.05.1993.
13. Polozhennya pro profesijnu oriyentaciyu molodi, yaka navchayet`sya // Informacijny`j zbirny`k Ministerstva Osvity` Ukrainy`. – K., 1995. – # 15. – S. 2–7.
14. Romanchuk V. P. Organizacijno-pedagogichni umovy` pidgotovky` starshoklasny`kiv do vy`boru majbutn`oyi profesiyi: avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk: 13.00.07 / V. P. Romanchuk. – K., 2002.– 21 s.
15. Sy`dorenko V. Naukovi 18osnovy` profesijnogo samovy`znachennya shkolyariv / V. Sy`dorenko // Trudova pidgotovka v zakladax osvity`. – 1999. – № 1, S. 33–39; № 2, – S. 30–35. – 2000. – № 1. – S. 48–53.
16. Sy`monenko V. D. Profesy`onal`naya ory`entacy`ya uchashhy`xsya v processe trudovogo obuchen`ya / V. D. Sy`monenko. – M. : Prosveshheny`e, 1985. – 223 s.
17. Yanczur M. S. Slovny`k-dovidny`k z profesijnoyi oriyentaciyi : navchal`ny`j posibny`k. / M. S. Yanczur. – K. : Vy`davny`chy`j dim «Slovo», 2013. – 176 s.

Отримано редакцією 30.05.2017 р.

УДК: 37:011.316.77

Ольга Костянтинівна Мілютіна,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
та методики викладання
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: mylutina@ukr.net

Наталія Володимирівна Кадикова,

асистент кафедри іноземних мов
та методики викладання
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: kadykovanata@gmail.com

Наталія Олександрівна Падалка,

студентка 25 А групи факультету філології
та історії Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: natashapadalka97@ukr.net

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ В ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті проаналізовано кросс-гендерне спілкування у світлі міжкультурної комунікації. Доведено, що комунікація відіграє головну роль у вирішенні гендерних питань. Розглянуто основні елементи міжкультурної комунікації. Визначено і проаналізовано основні риси комунікативної поведінки чоловіків і жінок. З'ясовано, що відмінності у світогляді, вербальній і невербальній поведінці чоловіків і жінок свідчать про те, що гендерна комунікація є формою міжкультурної комунікації.

На прикладах уживання українських та англійських фразеологізмів показано особливості комунікативної поведінки чоловіків і жінок, типові для певної культури і певного суспільства.

Ключові слова: гендер, жіночий стереотип, чоловічий стереотип, комунікативна поведінка, міжкультурна комунікація.

Постановка проблеми. У сучасних політичних, освітніх та соціальних дискусіях значна увага сконцентрована на питаннях різноманітності та створенні конструктивного багатокультурного суспільства, цінностями якого є взаєморозуміння, мир, терпимість, дружні стосунки між представниками різних етнічних, національних, релігійних, культурних спільнот, а також гендерне рівноправ'я.

Гендерні дослідження відіграють важливу роль у різних напрямках гуманітарних наук. З'ясування ролі статей у розвитку культури, їх символічного й семіотичного вираження у філософії, історії, мові, літературі, мистецтві дає змогу виявляти нові аспекти розвитку соціуму, глибше проникати у суть процесів, що відбуваються. З огляду на значущість цієї проблематики зазначимо, що гендерний «вимір» дає можливість по-іншому подивитись на добре відомі факти й здобутки, інтерпретувати їх із урахуванням гендерної диференціації, виявити субтексти, які віддзеркалюють символи жіночого та чоловічого досвіду, а також змінити суть певних «непорушних» понять.

Стать людини, як одна з основних характеристик особистості, що розглядається в соціумі, культурі й мові, знаходиться в центрі уваги гендерних досліджень. Приналежність до тієї чи тієї статі визначає ставлення суспільства до чоловіків і жінок, поведінку мовної особистості, стереотипні уявлення про чоловічі й жіночі якості – все те, що переміщує

проблематику статі зі сфери біології до сфери соціального життя й культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження гендерних питань у лінгвістиці зводиться головним чином до вивчення та усвідомлення того, який зміст вкладено у категорії маскуліності й фемінності, що в них спільне, а що – відмінне, та яким чином ця взаємодія відображається в мовній картині світу. Цей зміст є результатом ментальної діяльності людини, а отже, може варіюватися залежно від культурного та національного чинника. Культури й мови завжди мають щось універсальне, спільне, типово для того чи того предмета чи образу, певні характеристики повторюються, формуючи таким чином уявлення, які починають вважатися певним еталоном, взірцем, тобто, стереотипами. Початки дослідженням гендерних стереотипів варто шукати в зарубіжній науковій думці. Серед дослідників назвемо О. Горошко, А. Кириліну, М. Китайгородську, Р. Коннел, Б. Малвені, Р. Портера, Л. Самовара, Дж. Сандерленд, Й. Стерніна, Д. Таннен, М. Талбот, С. Тер-Минасову, Б. Уорфа та інших. Сьогодні цей напрям досліджень набув популярності й в українському науковому просторі, а його найвідомішими представниками є Ю. Абрамова, О. Кікінежді, О. Кісь, В. Кравець, С. Павличко, А. Толстокорова та інші.

Метою статті є аналіз вербальної поведінки людей, які належать до різних культур, з урахуванням гендерних особливостей.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідники розглядають гендер із точки зору теорії спілкування, акцентуючи увагу на ролі гендерного аспекту в комунікативній поведінці. Вони вважають, що комунікація відіграє головну роль у вирішенні гендерних питань. На думку Б. Малвені, з університету Флориди, комунікація значною мірою визначається знаннями, якими ми володіємо, і цінностями, яких ми дотримуємось. Крім того, враховуючи культурний фактор у комунікативній практиці, дослідниця наголошує на міжкультурній перспективі міжгендерної комунікації [8].

Міжкультурна комунікація, за визначенням Річарда Портера та Ларрі Самовара, відбувається «щоразу, коли представник однієї культури надсилає повідомлення представникам іншої культурної спільноти» [10, с. 15]

Б. Малвені важливими елементами міжкультурної комунікації вважає світогляд, мову та невербальну комунікацію [8]. Під світоглядом часто розуміють органічно-цілісну систему уявлень людини про світ і своє місце у ньому. Однак, світогляд є не стільки загальнозовнішньою картиною світу, скільки мірою визначення людиною себе у світі духовно-культурних координат.

Іншим важливим елементом міжкультурної комунікації є мова, за допомогою якої виражається світогляд. Мова слугує для передачі думок, цінностей, вірувань, норм тощо. Це механізм для спілкування, який допомагає орієнтуватись у соціальній реальності [10, с. 27]. Важливість мови для міжкультурної комунікації найбільш очевидна у багатомовному суспільстві.

Невербальна комунікація є ще одним культурно-історичним і психологічним феноменом, тісно пов'язаним із розвитком і становленням особистості. Варто зауважити, що невербальна комунікація багато в чому залежить від культури співрозмовників, оскільки у представників кожної нації, кожної культури чоловіки і жінки можуть використовувати специфічні, властиві тільки їм, жести й експресивні сигнали. Портер і Самовр вважають, що на особливу увагу серед невербальних засобів заслуговує система організації простору і часу міжособистісного спілкування – проксеміка. Як зазначають учені, люди, які належать до різних культур, мають власні способи просторового і часового взаємозв'язку. Крім того, використання простору у невербальній комунікації допомагає визначати соціальні відносини та соціальні ієрархії [10, с. 29]. На їхню думку, кожен елемент міжкультурної комунікації містить значні відмінності, які мають місце в комунікативних моделях, звичках і традиціях у представників різних культур. Відмінності у світогляді, вербальній і невербальній поведінці чоловіків і жінок свідчать про те, що гендерна комунікація є формою міжкультурної комунікації.

Якщо брати до уваги світогляд, то багато дослідників дійшли висновку, що жіночий світогляд значно відрізняється від чоловічого. Психолог Керол Гілліган стверджує, що «жіноча ідентичність обертається навколо взаємозв'язків і взаємовідносин» у той час, як чоловіча ідентичність сфокусована на тому, щоб підкреслити власну неординарність і незалежність [5, с. 78].

Оскільки ми сприймаємо світ через мову, знання відмінностей у різних мовних стилях важливе для налагодження успішної комунікації. Дебора Таннен у своїй книзі «Ти просто не розумієш: жінки та чоловіки у спілкуванні» стверджує, що «спілкування між чоловіками та жінками може бути подібним до міжкультурної комунікації, яка є результатом зіткнення розмовних стилів» [4, с. 42]. Це, принаймні частково, пов'язано з тим, що чоловіки й жінки сприймають світ по-різному. Жінки у спілкуванні вбачають сутність відносин, чоловіки ж спілкуються для того, щоб показати свою незалежність, підвищити статус, проконтролювати інших [13, с. 141–143].

Проаналізувавши особливості асоціативної вербальної поведінки, розуміння й відтворення текстів чоловіками та жінками О. Горошко приходять до висновку, що у дівчаток краще розвинена дикція, більший словниковий запас, вони вільніше, ніж хлопчики, будують висловлювання. Але причина високого розвитку мовних здібностей у дівчаток, на її думку, не тільки й не стільки генетична, скільки соціальна, оскільки ігри дівчаток вимагають більшої кількості мовних актів, у своєму уявному світі дівчатка більше за хлопчиків запитують, пояснюють, повчають [1].

Продовжуючи тему соціалізації індивіда, не можна не згадати теорію відмінностей (Difference theory), яка бере початок у дослідженнях Джона Гамперца з проблем міжкультурної комунікації. Враховуючи вчення Гамперца, Д. Мальц і Р. Боркер стверджують, що дівчатка та хлопчики виховуються в основному в різних «соціолінгвістичних субкультурах», і будь-які проблеми спілкування чоловіків і жінок можуть бути пов'язані з поняттям «міжетнічна комунікація», яке увів Гамперц у 1978 році, а отже проблеми, які виникають у спілкуванні людей із різних етнічних груп, «є наслідком відмінностей у системах мовних знаків та умовиводів, які сигналізують про наміри мовця» [7, с. 199].

Дебора Таннен у своїх дослідженнях гендерних відмінностей наголошує, що чоловіки й жінки переживають мовну соціалізацію по-різному, оскільки в дитинстві знаходяться здебільшого в різностатевих групах, де прийняті різні тактики мовної поведінки. Дослідниця, аналізуючи мовлення чоловіків і жінок, доходить висновку, що розмова між ними представляє собою комунікацію двох протилежних культур. На її думку, відмінності в комунікативних стратегіях представників різних статей сягають корінням у глибоке дитинство: «...Починаючи з раннього віку створюються різні світи, в яких потім живуть дорослі чоловіки і жінки. Тому не дивно, що і жінки й чоловіки, які прагнуть гармонії у своїх відносинах, часто виявляють, що партнер їх не розуміє і навіть критикує» [4, с. 401].

Крістін Хау вважає, що відмінності між чоловічим і жіночим мовленням починаються під час соціалізації, у віці 3–4 років. На її думку, жінки є більш активними слухачами, вони використовують менше вигуків, вставних слів, таких як: «вірно!», «о, дійсно!» тощо. Жінкам хочеться зацікавити й підтримати свого співрозмовника. Чоловіки ж прагнуть показати свою силу, довести свою точку зору, і вони, швидше, відповідають співрозмовникові, ніж намагаються викликати його на розмову. Крістін Хау говорить, що це ускладнює комунікацію [11].

На думку Енн Уезерелл, жіноче мовлення є кооперативним, на відміну від конкурентного мовлення чоловіків. Жінки частіше звертаються до співрозмовника за підтримкою, що свідчить про їхню непевність, чоловіки ж, в основному, висловлюються ствердно, використовуючи певні формулювання, докази, інструкції. Жінки, також, менше говорять і рідше переривають співрозмовника [11].

Російський психолог Й. Стернін підтримує цю думку і наголошує, що виховання чоловіків у суспільстві спрямоване, насамперед, на вироблення у них певних чоловічих

якостей: сили, терпимості, уміння приховувати свої почуття, бути спокійним, не плакати, вміти домагатися свого, активно конкуруючи з іншими, бути знавцем зовнішнього світу. Жінки ж у процесі спілкування вимагають від чоловіків прояву протилежних якостей. Жінка хоче, щоб чоловік був емоційним, показував свої почуття, не конкурував, а співробітничав, щоб він більше уваги звертав не на роботу, а на сім'ю. Усе це означає, що у сфері спілкування інтереси жінок і чоловіків можуть виявитися прямо протилежними, що створить ґрунт для непорозуміння, конфліктів [3, с. 36].

На думку сучасних дослідників, у комунікації найчастіше проявляються гендерні стереотипи, що фіксують у мові уявлення про мужність і жіночність, і пов'язані з ними моделі поведінки індивідів.

Г. Доброльожа ілюструє типові жіночі стереотипи українськими прислів'ями та приказками: «Не так чоловік рознесе мішком, як дружина горшком» (про недбайливу дружину); «А вже тому жонатому як собаці кудлатому: чи обідав не обідав, а вже лайки відвідав»; (про сварливу дружину); «Пішла по руках як вітер по полю», «Дурна дівка як двері розкриті (про подружню невірність); «Як ластівка з ластів'ятком, так мати з дитятком», «За материною спиною як за кам'яною стіною», «Материн гнів як весняний цвіт: рясно випадає, та скоро минає» (про особливу роль матері як Берегині сімейного вогнища) [2].

В англійській мові такими прикладами можуть слугувати фразеологізми, які означають:

- поганий характер жінки, її сердитість і сварливість: *There is no devil so bad as a she devil* (Перед злою жінкою сатана – немовля невинний); *Three things drive a man out of his house: smoke, rain and a scolding wife* (Три речі, що виганяють чоловіка з дому: дим, дощ і сварлива дружина);

- фальш, нещирість, хитрість: *There are two kinds of women: those who take what you are and those who take what you have* (Є два типи жінок: ті, хто беруть тебе таким, який ти є, і ті, хто бере те, що у тебе є); *The longest five years in a woman's life is between twenty-nine and thirty* (Найдовші п'ять років у житті жінки між 29 і 30);

- недостатність, неповноцінність жіночого інтелекту: *Women have long hair and short brains* (У баби волос довгий, а розум короткий); *A woman's counsel is sometimes good* (Порада жінки інколи буває доречною) тощо.

Чоловік, навпаки, характеризується як:

- гарний господар: *A good husband makes a good wife* (У гарного чоловіка й дружина хороша);

- гарний працівник: *A good workman is known by his chips* (Майстер, відомий своїми справами);

- розумний: *He that lives well is learned enough* (Той, хто добре живе, добре вчився);

- той, що дотримує слова: *man of his word* (людина слова);

- сильний: *Built like a tank* (чоловік, як танк) тощо.

Слід зазначити, що більшість авторів, які досліджували питання про жіночу логіку та її відмінність від «правильної» чоловічої, ототожнюють жінку з «матір'ю-природою», з пасивним началом, на їхню думку, вона «просто не має права на інтелект, на активне пізнання істини».

Прикладом нових лінгвістичних досліджень гендерної тематики є роботи німецьких учених, в яких порушуються питання про відмінності в мовній поведінці жінок і чоловіків, їхню природу й оцінку цих відмінностей. Психологи К. Оперман і Є. Вебер, говорячи про відмінності в комунікації, виходять з того, що і жінки, й чоловіки з самого початку переслідують у процесі спілкування різні цілі. У чоловіків мова йде переважно про інформацію, жінки ж при спілкуванні шукають акцентуації зв'язку, людської близькості [9]. Мовознавець С. Тромель-Плоц вважає, що жінки мають потребу в підтвердженні своїх особистих якостей і «безпеки» відносин у розмові. З цього випливає, що метою жіночого спілкування є досягнення узгодження та мінімізації відмінностей, тоді як чоловіки віддають перевагу «незалежності» в розмові [12, с. 108–118]. А. Лінке, М. Нассмауер і П. Портман аналізують відмінності чоловічої та жіночої комунікації з точки зору вибору лексики. На їхню думку, жінки уникають використання грубих слів і вживають у мовленні зменшено-пестливі

форми. Основна причина цього – різні сфери життєвого досвіду чоловіків і жінок, різна професійна лексика. Вчені аналізують також голос, вимову, інтонацію, окремо розглядають консенсусні та конфліктні орієнтації поведінки, зокрема кооперативний і керівний способи інтеракції (взаємовпливу) у жінок і «конфліктно» орієнтований спосіб спілкування з боку чоловіків. Дослідники вважають, що комунікативно орієнтована поведінка жінок виражається у спільності роботи команди, у підтримці групового внеску в дискусію. У чоловіків замість цього переважає висловлення власної позиції [6, с. 311–323].

Крім того, спільною для різних культур є менша формальність моногендерного спілкування, на відміну від кросгендерного. Більша невимушеність атмосфери спілкування між особами однієї статі (особливо чоловічої) – це широко відомий у практичній психології факт, який, зокрема, враховується при організації бесід та проведенні опитувань громадської думки. Бесіди між інтерв'юером та опитуваними чоловіками розкутіші, якщо в ролі інтерв'юера виступає чоловік; причому чоловіки-інтерв'юери частіше висловлюють бажання працювати з чоловіками, в той час як жінки охоче опитують представників обох статей.

Висновки. Отже, лінгвістичні гендерні дослідження доводять, що у комунікативній поведінці чоловіків і жінок існують реальні розбіжності, в основі яких лежать різні системи ціннісних орієнтацій, типові для певної культури і певного суспільства в певний час. Однак, ці відмінності у власне комунікативній поведінці та в мовленні дають можливість говорити лише про існування мовних стилів – чоловічого, якому приписують ознаки універсальності, та жіночого, який має ознаки частковості. При цьому треба розуміти, що це не завжди відповідає біологічній статі мовця: не всі чоловіки народжуються зі здатністю до універсалізму, і не всі жінки відзначені з народження властивістю часткового. Це створюється штучно. Але, оскільки суспільство активно прищеплює індивіду правила і стандарти поведінки чоловіків та жінок, необхідно знати їхні особливості й враховувати їх у процесі міжкультурного спілкування.

Список використаних джерел та літератури

1. Горошко Е. И. Особенности мужского и женского вербального поведения (психолінгвістический анализ) : дисс. ... канд. філол. наук : 10.02.04. / Елена Ивановна Горошко. – М., 1996. – 180 с.
2. Добролюжа Г. Світ української родини у прислів'ях та приказках з порівняльним компонентом [Електронний ресурс] / Галина Добролюжа. – Режим доступу : <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/38241/28-Dobrolozha.pdf>.
3. Стернин И. А. Общение с мужчинами и женщинами / И. А. Стернин. – Воронеж, 2001. – 123 с.
4. Таннен Д. Ты меня не понимаешь! Почему женщины и мужчины не понимают друг друга / Дебора Таннен. Пер. с англ. – М. : Вече, Персей, АСТ, 1996. – 432 с. («Self-Help»)
5. Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
6. Linke A. *Studienbuch Linguistik* / A. Linke, M. Nussnaumer, P. R. Portmann. – Tybingen : Max Niemeyer Verlag, 1996. – 334 p.
7. Maltz, D. & Borker, R. (1982) A cultural approach to male-female miscommunication, in John Gumperz (ed.) *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 196–216.
8. Mulvaney B. *Gender Differences in Communication: An Intercultural Experience* [Електронний ресурс] / В. М. Mulvaney // *Feminism and Women's Studies*. – 1994. – Режим доступу до ресурсу: <http://feminism.eserver.org/gender/cyberspace/gender-differences.txt>.
9. Oppermann K., Weber E. *Frauensprache Mannersprache – Die verschiedenen Kommunikationsstile von Mannern und Frauen*. – Zurich : Orell Fussli, 1995. – 197 S.
10. Porter, R. E., Samovar L. A. (1985) *Approaching Intercultural Communication*. In *Intercultural Communication: A Reader*. 4th ed. Eds. Larry A. Samovar & Richard E. Porter. Belmont, CA: Wadsworth, pp. 15-30.

11. Three theories of language and gender [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://rheasandersonlanguage.blogspot.com/>.
12. Tromel-Plotz S. Frauensprache in unserer Welt der Manner. – Konstanz : Universitätsverlag, 1979. – 41 S.
13. Wood J. T. (1994) Gendered Lives: Communication, Gender, and Culture, Belmont, CA: Wadsworth, pp. 141-143

Ольга Константиновна Милютина,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
и методики преподавания
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: mylutina@ukr.net

Наталья Владимировна Кадыкова,
ассистент кафедры иностранных языков
и методики преподавания
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: kadykovanata@gmail.com

Наталья Александровна Падалка,
студентка 25 А группы факультета филологии
и истории Глуховского национального
педагогического университета
имени Александра Довженко,
e-mail: natashapadalka97@ukr.net

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье анализируется кросс-гендерное общение с позиций межкультурной коммуникации. Доказано, что коммуникация играет главную роль в решении гендерных вопросов. Рассмотрены основные элементы межкультурной коммуникации. Определены и проанализированы основные черты коммуникативного поведения мужчин и женщин. Установлено, что различия в мировоззрении, вербальном и невербальном поведении мужчин и женщин свидетельствуют о том, что гендерная коммуникация является формой межкультурной коммуникации.

На примерах использования украинских и английских фразеологизмов показаны особенности коммуникативного поведения мужчин и женщин, типичных для определенной культуры и определенной общества.

Ключевые слова: гендер, женский стереотип, мужской стереотип, коммуникативное поведение, межкультурная коммуникация.

Olha Miliutina,
PhD, associate professor, assistant professor
of foreign languages and teaching methods chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National
Pedagogical University,
e-mail: mylutina@ukr.net

Nataliya Kadykova,
assistant of Foreign languages and teaching
methods chair of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: kadykovanata@gmail.com

Nataliya Padalka,
Student, group 25A Philology
and History Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
e-mail: natashapadalka97@ukr.net

GENDER SENSITIVE FEATURES IN THE PROCESS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Introduction. *Gender research plays an important role in various areas of the humanities. The clarification of the gender roles in the development of culture, their symbolic and semiotic expression in philosophy, history, language, literature, and art makes it possible to identify new aspects of the development of society, to penetrate more deeply into the essence of the processes that take place. The significance of this issue helps to note that gender "dimension" provides an opportunity to perceive well-known facts and achievements differently, to interpret them considering gender differentiation,*

The purpose of the article is to analyze the verbal behavior of people belonging to different cultures, considering their gender peculiarities.

Methods. *Scientific methods applied at the research were determined by the logic and methodology of investigating gender peculiarities in the process of cross-cultural communication. Methods of linguistic observation and description, of complex analysis, of component analysis, of transformational analysis were used.*

Results. *The analyzed and generalized scientific materials give grounds for the conclusion that that cross-gender communication is a form of intercultural communication. Men and women have differences in their worldview and styles of verbal and nonverbal communication. The feminist scientists prove that gender differences are being developed during early socialization of children when boys and girls are brought up mainly in different sociolinguistic subcultures. Man upbringing is focused on developing certain male qualities: strength, tolerance, independence, competitiveness, endurance, patience, self-control etc. Women are considered to be mild, emotional, communicative, complaisant, kind, gracious, respectful etc.*

Gender stereotypes are often observed in communication. They fix in the language the notions of maleness and femininity, and the associated behavior patterns of individuals. Gender stereotypes are illustrated with the English and Ukrainian phraseological units.

Originality. *The scientific novelty of the article is that cross-gender communication is qualified as a form of intercultural communication with basing on the works of the leading foreign experts in the field.*

Conclusion. *Linguistic gender studies prove that there are real differences in the communicative behavior of men and women, which are based on different systems of value orientations, typical of a certain culture and a certain society at a certain time. However, these differences in verbal communication testify about the existence of different linguistic styles - a universal male, and a partial female ones. But we must understand that this does not always correspond to the biological status of the speaker. This is created artificially. But, as society actively instills the individual rules and standards of men's and women's behavior, it is necessary to know their features and take them into account in the process of intercultural communication.*

References

1. Goroshko E. Y. Osobennosty` muzhskogo y` zhenskogo verbal`nogo povedeny`ya

(psy`xoly`ngvy`sty`chesky`j`analy`z) : dy`ss. ... kand. fy`lol. nauk : 10.02.04. / Elena Y`vanovna Goroshko. – M., 1996. – 180 s.

2. Dobrol`ozha G. Svit ukrayins`koyi rody`ny` u pry`sliv'yax ta pry`kazkax z porivnyal`ny`m komponentom [Elektronny`j resurs] / Galy`na Dobrol`ozha. – Rezhym`m dostupu : <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/38241/28-Dobrolozha.pdf>

3. Sternyn`n Y`. A. Obshheny`e s muzhchy`namy` y` zhenshy`namy` / Y`. A. Sternyn`. – Voronezh, 2001. – 123 s.

4. Tannen D. Ты меня не пону`maesh`! Pochemu zhenshy`ny y` muzhchy`ny ne pony`mayut drug druga. / Debora Tannen. Per. s angl. – M. : Veche, Persej, ACT, 1996. – 432 s. («Self-Help»)

5. Gilligan, C. (1982) In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.

6. Linke A. Studienbuch Linguistik / A. Linke, M. Nussnaumer, P. R. Portmann. – Tybingen : Max Niemeyer Verlag, 1996. – 334 p.

7. Maltz, D. & Borker, R. (1982) A cultural approach to male-female miscommunication, in John Gumperz (ed.) Language and Social Identity. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 196–216.

8. Mulvaney B. Gender Differences in Communication: An Intercultural Experience [Електронний ресурс] / B. M. Mulvaney // Feminism and Women's Studies. – 1994. – Режим доступу до ресурсу: <http://feminism.eserver.org/gender/cyberspace/gender-differences.txt>.

9. Oppermann K., Weber E. Frauensprache Mannersprache – Die verschiedenen Kommunikationsstile von Mannern und Frauen. – Zurich : Orell Fussli, 1995. – 197 S.

10. Porter, R. E., Samovar L. A. (1985) Approaching Intercultural Communication. In Intercultural Communication: A Reader. 4th ed. Eds. Larry A. Samovar & Richard E. Porter. Belmont, CA: Wadsworth, pp. 15-30.

11. Three theories of language and gender [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://rheasandersonlanguage.blogspot.com/>.

12. Tromel-Plotz S. Frauensprache in unserer Welt der Manner. – Konstanz : Universitatsverlag, 1979. – 41 S.

13. Wood J. T. (1994) Gendered Lives: Communication, Gender, and Culture, Belmont, CA: Wadsworth, pp. 141-143

Отримано редакцією 30.05.2017 р.

УДК: 373.5.017:82.0-93(477)

Наталія Валеріївна Гоголь,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,
e-mail: natashagogol75@gmail.com

ВИВЧЕННЯ РОМАНУ В. НЕСТАЙКА «ТОРЕАДОРИ З ВАСЮКІВКИ» НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті проаналізовано чинні програми та підручники з української літератури для учнів 6 класу, розглянуто особливості вивчення пригодницької літератури для дітей на матеріалі трилогії В. Нестайка «Тореадори з Васюківки», розкрито внесок письменника в розвиток української літератури для дітей, подано розгорнутий конспект уроку на тему «В. Нестайко «Тореадори з Васюківки». Пригодницький захопливий сюжет, мрія і дійсність, смішне, комічне, романтичне у творі»; представлено висновки та визначено перспективу наступних науково-методичних розробок, пов'язаних із вивченням пригодницької літератури

на уроках української літератури.

Ключові слова: програма, підручник з української літератури для 6 класу, пригодницький роман, трилогія В. Нестайка «Тореадори з Васюківки», конспект уроку.

Постановка проблеми. Головною метою вивчення предмета «Українська література в загальноосвітній школі» є залучення учнів до найвищих досягнень національної культури, національних і загальнолюдських духовних цінностей, розвиток творчих здібностей дітей, виховання в них естетичного смаку, високої читацької та загальної культури, вироблення вмінь самостійно ознайомлюватися зі зразками мистецтва слова, свідомо сприймати втілені в них естетичні й духовні цінності. Об'єктом вивчення в курсі української літератури є художній твір, його естетична природа та духовно-етична сутність.

Уроки української літератури в сучасній школі сприяють підвищенню загальної освіченості школярів, досягненню ними належного рівня сформованості вмінь читати й усвідомлювати прочитаний художній твір, розширенню культурно-пізнавальних інтересів дітей. Вивчення української літератури має на меті розвиток творчих і комунікативних здібностей учнів, їхнього самостійного і критичного мислення, вміння формулювати й аргументовано доводити власну думку, формування читацької культури молодого покоління, розвиток у нього естетичного смаку, бажання вчитися впродовж усього життя.

Художні твори, вміщені в підручниках з української літератури, допомагають дітям усвідомити, що перед ними не просто цікава пізнавальна інформація, а витвір словесного мистецтва. Зразки літературної класики, вдало дібрані з урахуванням вікових особливостей та пізнавальних потреб дітей, розкривають перед ними багатство довкілля і людських стосунків, викликають почуття краси, гармонії, вчать спостерігати, бачити, відчувати і розуміти прекрасне в житті людини, природи, суспільства, формують власне ставлення до дійсності.

Відповідно до чинної програми курс української літератури структурований за загальними тематичними блоками, де, враховуючи вікові особливості дітей, дібрані тексти певної тематики. Переважна більшість творів, уміщених у підручнику української літератури для 6 класу, написані для дітей і про дітей. Тексти художніх творів, запропоновані в програмі, відповідають принципам високої естетики, жанрово-тематичній розмаїтості, а також ураховують вікову психологію і осучаснення змісту матеріалу.

У підручнику «Українська література. Підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів» тематичні блоки відповідають програмі: «Загадкова, прекрасна і славна давнина України», «Я і світ», «Пригоди і романтика», «Гумористичні твори». Перед вивченням тематичних блоків учням пропонується ознайомитись із «Вступом», де вони мають можливість дізнатися про зародження книги та її значення у житті людини, здійснити екскурс у добу Київської Русі, зокрема період князювання Ярослава Мудрого [1].

У художніх творах, уміщених у розділі «Пригоди і романтика», порушується питання сутності дитини, її стосунків із навколишнім світом. Відповідно до чинної програми з української літератури в цьому розділі вміщено пригодницькі твори відомих українських письменників В. Нестайка, Я. Стельмаха та Лесі Ворониної, які представлені фрагментами трьох повістей з динамічним і напруженим сюжетом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості розвитку жанру пригодницької літератури для дітей досліджували О. Будугай, Т. Качак, В. Кизилова, Р. Павлик, Н. Резніченко та ін.

Розквіт жанру дитячої пригодницької літератури засвідчили твори В. Нестайка, які ставали об'єктом вивчення багатьох учених – Н. Вірич, О. Гарачковської, В. Дончика, Т. Караменової, О. Коваленко, А. Костецького, Ю. Перещ, А. Савченко, В. Сорокопуд, Н. Толмач, Б. Чайковського, Ю. Ярмиша, Г. Яценко та ін.

Формулювання мети статті. Своєю науковою розвідкою ми маємо на меті проаналізувати творчу спадщину В. Нестайка та подати розгорнутий конспект уроку з української літератури на тему: «В. Нестайко «Тореадори з Васюківки». Пригодницький

захопливий сюжет твору, мрія і дійсність, смішне, комічне, романтичне у творі».

Виклад основного матеріалу дослідження. На уроках української літератури учні вчаться розуміти поняття «пригодницький» та «романтичний» твір, характеризувати образи-персонажі, коментувати сюжетні ситуації, розв'язувати морально-етичні проблеми, аналізувати художні особливості творів і т.д. Вважаємо, що пригодницькі твори видатних українських письменників, розміщені в підручнику для 6 класу, виховуватимуть у дітей потребу в читанні, формуватимуть інтерес до художнього слова, розвиватимуть високі естетичні смаки, здатність творчо сприймати прочитане.

Відомим українським письменником, чії твори для дітей увійшли в золотий фонд дитячої літератури, лідером читацького інтересу 90-х років, автором творів, які відомі не лише в Україні, а й у світі є Всеволод Зіновійович Нестайко.

Майже п'ятдесятилітній шлях у дитячій літературі Всеволод Нестайко засвідчив виданням близько тридцяти книжок оповідань, казок, повістей, романів і п'єс. Найвідоміші з них: «В країні сонячних Зайчиків» (1959), «Супутник ЛІРА-3» (1960), «Космо-Натка» (1963), «Робінзон Кукурузо» (1964), «Марсіанський жених» (1968), «Тореадори з Васюківки» (1973), «Одиниця з обманом» (1976), «Пригоди Грицька Половинки» (1978), «Незвичайні пригоди в лісовій школі» (1981), «Загадка старого клоуна» (1982), «Чудеса в Гарбузянах» (1984), «П'ятірка з хвостиком» (1985), «Скринька с секретом» (1987), «Незнайомка з Країни Сонячних Зайчиків» (1988), «Слідство триває» (1989), «Таємничий голос за спиною» (1990), «Неймовірні детективи» (1995), «Ковалі щастя, або Новорічний детектив» (2003), «Тореадори з Васюківки» (2-ге видання, 2004), «Чарівні окуляри» (2006), «Найновіші пригоди їжачка Колька Колючки та зайчика Косі Вуханя» (2009), «Тореадори з Васюківки» (10-те видання, 2010), «Ябеда» (2011) та інші твори. Всеволод Нестайко разом із донькою Оленою, яка також цікавиться літературою, були авторами і редакторами журналу «Немо».

Книги Всеволода Нестайка перекладені 12 мовами. За його творами знято фільми, які отримали міжнародні нагороди. Телефільм «Тореадори з Васюківки» одержав на міжнародному фестивалі в Мюнхені Гран-прі (1968), на міжнародному фестивалі в Австралії – головну премію (1969). Кінофільм «Одиниця з обманом» було премійовано на Всесоюзному кінофестивалі у Києві (1984), відзначено спеціальним призом на міжнародному фестивалі в Габрово (Болгарія, 1985).

Всеволод Зіновійович Нестайко був лауреатом літературної премії імені Лесі Українки (за повість-казку «Незвичайні пригоди в лісовій школі»), премії імені Миколи Трублаїні (за повість-казку «Незнайомка з Країни сонячних зайчиків»), премії Олександра Копиленка (за казку «Пригоди їжачка Колька Колючки та його вірного друга та однокласника зайчика Косі Вуханя»). На першому Всесоюзному конкурсі на кращу книгу для дітей за повість в оповіданнях «П'ятірка з хвостиком» письменник був удостоєний другої премії. 1979 року рішенням міжнародної ради з дитячої та юнацької літератури трилогія «Тореадори з Васюківки» внесена до особливого почесного списку Г. Х. Андерсена як один з найвидатніших творів сучасної дитячої літератури. Твори митця перекладені різними мовами і користуються популярністю в багатьох країнах світу.

Твори В. Нестайка відповідають критеріям добору літератури для дитячого читання. Вони формують дитячу картину світу, бо ґрунтуються на дитячому досвіді й є зразком гуманної літератури, а отже, найбільш прийнятні для дитячого сприймання. Ключовим у творах письменника є довірливе ставлення до світу, яке формує психічно повноцінних, без комплексів і вад людей.

Основна тематика творів В. Нестайка – життя школярів, формування духовного світу дітей. Герої Нестайкових творів не поділяються на лише добрих – позитивних, і поганих – негативних. Вони активно діють, а тому помиляються, потрапляють у кумедні ситуації, але завдяки цьому набувають досвіду, мудрішають, стають кращими.

Відповідно до чинної програми з української літератури творчість В. Нестайка вивчають у 6 класі у розділі «Пригоди і романтика» [1, с. 122–156]. Пропонуємо конспект

уроку.

Тема: В. Нестайко «Тореадори з Васюківки». Пригодницький захопливий сюжет, мрія і дійсність, смішне, комічне, романтичне у творі.

Мета: продовжити аналізувати роман В. Нестайка «Тореадори з Васюківки», характеризувати вчинки героїв, виявити особливості смішного, комічного, романтичного в пригодницькому творі, простежити, як зображується мрія і дійсність у стосунках і поведінці героїв;

розвивати культуру зв'язного мовлення, логічне мислення, увагу, спостережливість, вміння толерантно й аргументовано доводити свою думку, формувати активну життєву позицію, уміння виділяти, виразно читати і коментувати найцікавіші епізоди з тексту;

виховувати в школярів позитивні риси характеру, прищеплювати повагу до дружби, працьовитість.

Тип уроку: комбінований урок.

Обладнання: букви, фільм, портрет В. Нестайка.

План уроку

I. Перевірка домашнього завдання

1.1. Бесіда на повторення

II. Актуалізація опорних знань

2.1. Гра «Складіть слова»

III. Повідомлення теми, мети уроку, мотивація навчальної діяльності

3.1. Коментар учителя

3.2. Оголошення теми уроку

3.3. Робота в зошитах

3.4. Оголошення мети уроку

3.5. Робота з епіграфом

IV. Засвоєння нових знань і формування на їх основі вмінь і навичок

4.1. Робота з текстом художнього твору

4.1.1. Словникова робота

4.1.2. Робота над змістом художнього твору

4.2. Творча робота

4.3. Заповнення таблиці за матеріалами прочитаних розділів

4.4. Перегляд уривку з художнього фільму

4.5. Постановка проблемних запитань

V. Підсумок уроку

5.1. Розв'язання тестових завдань

5.2. Робота з епіграфом

5.3. Вершальне слово вчителя

5.4. Оцінювання учнів

VI. Оголошення й коментар домашнього завдання

Хід уроку

I. Перевірка домашнього завдання

1.1. Бесіда на повторення

- Домашнім завданням було дочитати роман В. Нестайка «Тореадори з Васюківки» до кінця, дати відповіді на запитання після розділів. Давайте перевіримо, як ви впорались із завданням.

- Як Яришка доглядала хворого брата?

- Чому Ява настороживсь, коли до нього звернулася сестра з промовою: «Любий братику»?

- Проаналізуйте стосунки Яви і Яришки, підтверджуючи свої думки уривками з тексту.

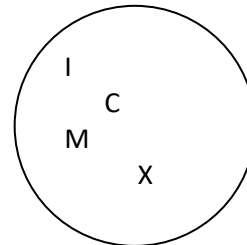
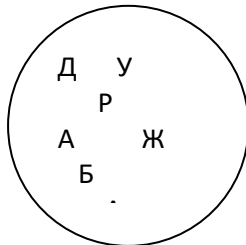
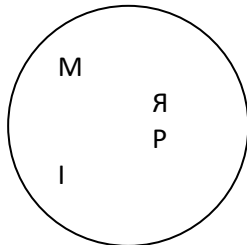
- Як реагував Ява на незграбне катання сестри на вже подарованому ним велосипеді в середині розділу та наприкінці?

- Що, на ваш погляд, є дружбою? Чи можна Ваню з Павликом вважати друзями?

II. Актуалізація опорних знань

2.1. Гра «Складіть слова»

Із вирізаних літер необхідно скласти слова, які є найголовнішими і наскрізними в романі В. Нестайка «Тореадори з Васюківки»



III. Повідомлення теми, мети уроку, мотивація навчальної діяльності

3.1. Коментар учителя

Сьогодні на уроці ми продовжимо роботу над твором В. Нестайка «Тореадори з Васюківки», охарактеризуємо вчинки героїв, визначимо ідейно-тематичне спрямування роману, виявимо особливості смішного, комічного, романтичного в пригодницькому творі, простежимо, як зображується мрія і дійсність у стосунках і в поведінці героїв.

3.2. Оголошення теми уроку

Тема уроку: «В. Нестайко «Тореадори з Васюківки». Пригодницький захопливий сюжет, мрія і дійсність, смішне, комічне, романтичне у творі». Сьогодні на уроці ми спробуємо дати відповідь на питання: чи завжди мрія збігається з реальністю, у якій живе людина, і чи може смішне бути трагічним?

3.3. Робота у зошитах

Запишіть число, класна робота і тему уроку (*учні роблять записи в зошитах*).

3.4. Оголошення мети уроку

Сьогодні на уроці ми будемо продовжувати аналізувати твір В. Нестайка «Тореадори з Васюківки», характеризувати вчинки героїв твору, спробуємо визначити особливості смішного, комічного, романтичного в пригодницькому творі, а також простежимо, як зображуються мрія та дійсність у стосунках і поведінці героїв.

3.5. Робота з епіграфом

Епіграфом до нашого уроку є прислів'я, яке звучить з вуст діда Салимона в романі В. Нестайка «Тореадори з Васюківки»: «Доти живеться, поки їсться і п'ється». Чи не є це твердження приземленим, буденним? Прокоментуйте подане прислів'я.

IV. Засвоєння нових знань і формування на їх основі вмій і навичок

4.1. Робота з текстом художнього твору

4.1.1. Словникова робота

Ви, напевне, помічали, що людині, яка має добре почуття гумору, легше долати життєві труднощі. До такої людини тягнуться інші, прагнуть поспілкуватися з нею, потоваришувати, отримати заряд енергії та бадьорості, життєрадісності. Люди в житті потрапляють у різні ситуації, які часом бувають смішними, навіть комічними. А що ж таке комічне, смішне?

Комічне – це явища й образи в художній літературі, що викликають сміх через невідповідність між дією й наслідками, між метою й засобами її досягнення. Комічне в художньому творі поглиблює наші знання про світ, допомагає боротися з недоліками в характері окремих людей і в суспільстві [1, с. 155].

4.1.2. Робота над змістом художнього твору

- У романі багато смішного, комічних ситуацій. А з якою метою, на вашу думку, автор у своєму творі використовує гумор, комічні ситуації?

- Чим пригодницький твір відрізняється від казкового?

- Через що хлопці повсякчас потрапляють у різні цікаві ситуації? Як вони їх сприймають?

- Як ви ставитесь до головних героїв трилогії В. Нестайка – Яви і Павла? Чим вони вам імпонують?

- Які мрії були у хлопців? Чи вдалося їм їх здійснити?

- Які кумедні слова використовує у своєму мовленні дід Варава?

- Доведіть на прикладі взаємостосунків хлопців, що дружба перевіряється у скрутних ситуаціях. Відповідаючи, посилайтеся на зміст тексту.

- Які риси дійсно відповідають характеру героїв, визначте помилки:

веселі		не люблять навчатися
кмітливі		боягузи
розумні		добрі
неслухняні		люблять усе живе
несерйозні	Ява	сміливі
допитливі	Павлуша	покірні
необережні		недисципліновані
дотепні		із почуттям гумору
вірні друзі		взаємовиручка
взаємодопомога		нечесні
не вірять в свої сили		не цінують людську
легковажні		працю

- Що автор хотів показати у творі? Що він возвеличує?

- Давайте пригадаємо, що таке тема та ідея твору? Визначимо тему та ідею роману.

Тема: зображення різноманітних пригод хлопців, які потрапляли в цікаві та захопливі ситуації і намагалися довести власну самостійність у їх вирішенні; зображення стосунків між хлопцями, в результаті яких перевіряється цінність справжньої дружби.

Ідея: уславлення дитячої кмітливості, винахідливості, розуміння почутті гумору та засудження необдуманих вчинків; засудження тих, хто розуміє дружбу тільки на словах та уславлення дружніх стосунків, які перевірені часом, конкретними вчинками.

- Як ви ставитесь до пригод? Які цікаві пригоди траплялись з вами?

- Чим повчальні твори В. Нестайка?

4.2. Творча робота

Напишемо твір-мініатюру на тему «На кого з героїв твору я хотів би бути схожим».

4.3. Заповнення таблиці за матеріалами прочитаних розділів

Визначимо елементи смішного та сумного, мрії та дійсності. Запишіть у зошити: смішне, сумне, мрія, дійсність.

мрія	дійсність
Збудувати метро в селі; влаштувати кориду; змайструвати підводний човен.	«Метро» насправді – канава, в яку провалилася свиня; корида – роздратована корова
смішне, комічне	сумне
Як хлопці закопували «метро», боячись діда; як намагалися розіслити корову; як врятувалися від баштанника.	Хлопці крадіжку вважають героїзмом; не дуже старанні в навчанні.
романтичне	приземлене, буденне
Прагнення створити чудо техніки – метро; організувати екзотичне видовище – кориду.	Батьки карають дітей; хтось жорстоко повівся з цуцням; розлючена корова загнала хлопців у ставок; бійки хлопців.

4.4. Перегляд уривку з фільму (екранізація роману В. Нестайка «Тореадори з Васюківки»).

Зараз ми переглянемо художній фільм, знятий за романом В. Нестайка «Тореадори з Васюківки», а ви скажете, чи вдалося режисерові відтворити комічні ситуації, зображені письменником у творі.

4.5. Постановка проблемних запитань

- Чи вдалося режисеру відтворити сюжет роману?
- Чи збігається екранізація з написаним у книзі?
- Які почуття у вас викликав перегляд уривку з фільму?
- Що вам більше подобається: читати твір чи переглядати фільм?
- А чи не здається вам, що під час читання ми, уявляючи всі події та героїв, краще сприймаємо художній твір у цілому, переживаємо всі почуття разом із головними героями?

V. Підсумок уроку

5.1. Розв'язання тестових завдань

- 1) Дитячі роки В. Нестайка залишили згадку про:
а) голодомор; б) війну; в) холод.
- 2) Народився майбутній письменник у місті:
а) Бердичеві; б) Львові; в) Казані.
- 3) У дитинстві Всеволод був:
а) веселим; б) хворобливим; в) врівноваженим.
- 4) Мати Всеволода працювала:
а) вчителем; б) бібліотекарем; в) домогосподарка.
- 5) З дитинства В. Нестайко:
а) уже працював; б) читав багато історичних творів; в) був самотнім.
- 6) Хто допоміг Павлу в скрутну для нього хвилину?
А) Гришко Сало; б) Ваня Рень; в) Антончик Мацієвський.
- 7) Відчуваючи останні хвилини життя, Ява хотів побачити:
а) свій велосипед; б) Павлушу, щоб попрощатися; в) тата і маму.
- 8) Як звертається сестра до хворого Яви?
А) «Любий братику»; б) «Найрідніший мій»; в) «Як почуваш себе, миленький?».
- 9) Де знайшли хлопці порятунок від Контрибуції?
А) у ставку; б) на дереві; в) вдома.
- 10) Яку характеристику дав хлопцям дід Салимон?
а) «От хлопці! Орли! Соколи! Гангстери, а не хлопці! Нема на них буцегарні!»;
б) «Вроки, уроки треба вчить, а не купатися. Двоєшник»; в) «О!.. Гідний бгатику! Загаз будеш снідати».
- 11) Ява навіть перед смертю не міг спокійно дивитися, як:
а) гине велосипед; б) лежить під колесом сестра; в) як друзі граються м'ячем.
12. Визначте правильну послідовність частин у творі:
а) Випадок у метро. «Космонавт». Конфлікт з київською міліцією – 3
б) Метро під свинарником. Тореадори з Васюківки. Собакевич – 1
в) Усе! Кінець! Я дарую велосипед. «Загаза чортова!». Я видужую – 4
г) В якому Павлуша розповідає, як він потоваришував з Явою – 2

5.2. Робота з епіграфом

Повернемося до епіграфа нашого уроку. Прочитайте його і доведіть або спростуйте думку, що це твердження не є приземленим, буденним.

5.3. Вершальне слово вчителя

Герої трилогії – невгамовні бешкетники, які своїми безкінечними вигадками завдають клопоту дорослим. Потрапляючи у різні кумедні ситуації, наші герої мріють, набувають досвіду, стають сильнішими, відповідальнішими. Ми всі разом пережили пригоди головних героїв Яви та Павлуші, поспівчували їм, розважилися з ними, а головне – навчилися розуміти один одного, підтримувати родину і друзів.

5.4. Оцінювання учнів

VI. Оголошення й коментар домашнього завдання

Висновки. Твори В. Нестайка відповідають критеріям добору літератури для дітей, формують дитячу картину світу, важливу сюжетно-композиційну роль у них відіграє мотив таємниці. Діти люблять пригодницьку літературу, бо вона насичена незвичайними подіями й

несподіваними поворотами. Прозаїк збагатив свою повість щирим, іскрометним сміхом, який допомагає молодій людині формуватися в непересічну особистість. У трилогії Всеволод Зіновійович підносить, опоетизовує дитинство з його свіжістю, невимушеністю, наївністю в сприйнятті світу. Розроблений конспект уроку допоможе вчителю обрати найдоцільніші методи і прийоми роботи під час вивчення творчості В. Нестайка на уроках української літератури.

Перспективу подальшої роботи вбачаємо в аналізі творів пригодницького жанру, розробленні методичних рекомендацій щодо їх вивчення в основній школі на уроках української літератури.

Список використаних джерел та літератури

1. Авраменко О. М. Українська література : підруч. для 6 кл. загальноосвітн. навч. закл. / О. М. Авраменко – К. : Грамота, 2014. – 264 с.
2. Вірич Н. Духовні скарби дитинства (особливості стилю трилогії В. Нестайка «Тореадори з Васюківки») / Н. Вірич // Література. Фольклор. Проблеми поетики : зб. наук. праць / ред. кол.: Г. Ф. Семенюк, А. В. Козлов та ін. – К., 2008. – Вип. 31, ч. 1. – С. 493–502.
3. Возняк І. Нема нічого кращого за дружбу!: Вивчення повісті Всеволода Нестайка «Тореадори з Васюківки» / І. Возняк // Дивослово: Українська мова й література в навчальних закладах : Науково-методичний журнал Міністерства освіти і науки України. – 2008. – № 2. – С. 26–27.
4. Гарачковська О. Сюжетно-образна структура казок Всеволода Нестайка / О. Гарачковська // Київська старовина. – 2008. – № 5. – С. 65–77.
5. Нестайко В. З. Тореадор из Васюківки: трилогія про пригоди двох друзів; нова авт. ред. з новими епізодами / В. З. Нестайко; передм. В. Нестайка; худож. А. Василенко. – К. : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2004. – 543 с.
6. Перець Ю. Всеволод Нестайко. «Тореадори з Васюківки»: пригодницький захопливий сюжет у повісті для дітей / Ю. Перець // Українська мова і література. – 2014. – № 24. – С. 13–19.
7. Савченко А. Незвичайні пригоди звичайних школярів: урок за повістю «Тореадори з Васюківки» В. Нестайка / А. Савченко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2013. – № 11. – С. 32–34.
8. Толмач Н. Система уроків за творчістю Всеволода Нестайка, українська література, 6 клас / Н. Толмач // Українська мова й література в сучасній школі. – 2013. – № 11. – С. 45–53.
9. Українська література 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (за новим державним стандартом).
10. Яценко Г. В. Всеволод Нестайко: «Тореадори з Васюківки» / Г. В. Яценко // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2010. – № 28. – С. 28–32.

Наталья Валерьевна Гоголь,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры украинского языка,
литературы и методики преподавания
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: natashagogol75@gmail.com

ІЗУЧЕННЯ РОМАНА В. НЕСТАЙКА «ТОРЕАДОРИ ИЗ ВАСЮКОВКИ» НА УРОКАХ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье проанализированы современные программы и учебники по украинской литературе для учеников 6 класса, рассмотрены особенности изучения приключенческой литературы для детей на материале трилогии В. Нестайка «Тореадоры из Васюковки», раскрыт вклад писателя в развитие украинской литературы для детей, разработан конспект

урока на тему: В. Нестайко «Тореадоры из Васюковки». Приключенческий захватывающий сюжет, мечта и реальность, смешное, комическое, романтическое в произведении»; представлены выводы и перспективы следующих научно-методических разработок, связанных с изучением приключенческой литературы на уроках украинской литературы.

Ключевые слова: программа, учебник по украинской литературе для 6 класса, приключенческий роман, трилогия В. Нестайко «Тореадоры из Васюковки», конспект урока.

Natalia Gogol,
candidate of Pedagogical sciences,
assistant professor of the department
of Ukrainian language, literature
and methodics of teaching Oleksandr Dovzhenko
Hlukhiv National Pedagogical University,
e-mail: natashagogol75@gmail.com

THE STUDY OF THE NOVEL "TOREADORS FROM VASYUKIVKA" BY V.NESTAYKO ON THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE

Introduction. The article states that the main purpose of studying the subject "Ukrainian literature" in a secondary school is to attract students to the highest achievements of national culture, national and universal spiritual values, development of creative abilities of children and upbringing the aesthetic taste in their, high reading and the general culture, developing skills of self studying samples of art expression, conscious perception of embodied aesthetic and spiritual values. The object of study in Ukrainian literature course is a work of art, its aesthetic nature, spiritual and ethical content.

Lessons of Ukrainian literature in the modern school help to improve the general education of pupils, to reach the appropriate level of skills to read and understand a work of art, to expand cultural and educational interests of children.

Samples of literary classic works, well matched accordingly age features and educational needs of children, reveal to them the richness of the environment and human relationships, cause a sense of beauty, harmony and learn to observe, see, feel and understand the beauty in human life, nature, society, form their own attitude to reality.

Pursuant to current program the course of Ukrainian literature is structured into the general thematic blocks. In works of art, presented in the section "Adventure and Romantic", is put the question of the nature of the child and his relations with the outside world. This section includes adventure stories with dynamic and intense plot by known Ukrainian writers V. Nestayko, Y. Stelmakh and Lesya Voronina.

Purpose of scientific research is to analyze the artistic heritage of V. Nestayko and make an expanded conspectus of the lesson of Ukrainian literature for the 6-th form entitled "V. Nestayko "Toreadors from Vasyukivka" Adventurous fascinating plot, dream and reality, funny, comic, romantic in the novel".

Methods. On the lessons of Ukrainian literature pupils learn to understand the concept of "adventurous" and "romantic" work of art, to characterize the personages, to comment the plot lines, to solve moral and ethical problems, to analyze the artistic features of the work, etc. During learning the text of the artwork we offer various methods and techniques, such as: conversation, narration or comment of teacher, game tasks, creative work, formulation of the problem, test tasks, etc.

Results. Features of the genre of adventure literature for children have investigated in works of O.Buduhay, T. Kachak, V. Kizilova, R.Pavlik, N. Reznichenko et al. The heyday of the genre of children's adventure literature showed the works by V.Nestayko, which became the object of study of many scientists - N. Virych, O.Harachkovska, V.Donchyk, T.Karamenova, A.Kovalenko, A.Kostetskiy, Y.Peresch, O.Savchenko, V.Sorokopud, N. Tolmach, B. Tchaikovskiy, Y. Yarmysh, G. Yatsenko and others.

In this paper, we focus on the fact that V. Nestayko is the famous Ukrainian writer, his works for children are included in the gold fund of children's literature, and he is the author of books that are known not only in Ukraine but also in the world. Over 50 years in the field of children's literature Vsevolod Nestayko published about thirty books of short stories, novels and plays. The works of the writer are translated into 12 languages and are popular in many countries.

Art works of V. Nestayko meet the criteria for the selection of literature for children's reading. They form a picture of the child's world based on the children experience and are an example of humane literature, and therefore most appropriate for the child's perception. The main feature of his novels is the trusting relationship to the world, which form the person without complexes and vices. The main theme of the works of V. Nestayko is the pupils' life, the formation of the spiritual world of children.

Originality. *According to the current program from Ukrainian literature creative works by V. Nestayko are studied in the section "Adventure and Romantic". The article suggests the conspectus of lesson.*

Conclusions. *In this paper, we conclude that V. Nestayko enriched the novel by sincere and sparkling laughter, which helps young people to form themselves as an extraordinary person. The prose writer extols and glorifies childhood with its freshness, ease, simplicity in the perception of the world. The proposed conspectus of the lesson will help the teacher to choose the most appropriate methods and techniques in the study of V. Nestayko's creativity on the lessons of Ukrainian literature.*

The prospect for further work is in analyzing the works of adventure genre, developing of methodical recommendations for their study in the basic school at lessons of Ukrainian literature.

Key words: *program, textbook on the Ukrainian literature for 6-th form, adventure novel, trilogy V. Nestayko "Toreadors from Vasyukivka", conspectus of the lesson.*

References

1. Avramenko O. M. Ukrayins'ka literatura : pidruch. Dlya 6 kl. zahal'noosvitn. Navch. zakl. / O. M. Avramenko – K. : Hramota, 2014. – 264 s.
2. Virych N. Dukhovni skarby dytynstva (osoblyvosti stylyu trylohiyi V. Nestayka «Toreadory z Vasyukivky») / N. Virych // Literatura. Fol'klor. Problemy poetyky : zb. Nauk. Prats' / red. Kol.: H.F. Semenyuk, A.V. Kozlov ta in. – K., 2008. – Vyp. 31, ch. 1. – S. 493–502.
3. Voznyak I. Nema nichoho krashchoho za druzhbu!: Vyvchennya povisti Vsevoloda Nestayka «Toreodory z Vasyukivky» / I. Voznyak // Dyvoslovo: Ukrayins'ka mova y literatura v navchal'nykh zakladakh : Naukovo-metodychnyy zhurnal Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny. – 2008. – N2. – S. 26–27.
4. Harachkovs'ka O. Syuzhetno-obrazna struktura kazok Vsevoloda Nestayka / O. Harachkovs'ka // Kyiv'ska starovyna. – 2008. – # 5. – S. 65–77.
5. Nestayko V. Z. oreador yz Vasyukivky: trylohiya pro pryhody dvokh druziv; nova avt. red. z novymy epizodamy / V.Z. Nestayko; peredm. V. Nestayka; khudozh. A. Vasylenko. – K. : A-BA-BA-HA-LA-MA-HA, 2004. – 543 s.
6. Pereshch Yu. Vsevolod Nestayko. «Toreadory z Vasyukivky»: pryhodnyts'kyy zakhoplyvyy syuzhet u povisti dlya ditey / Yu. Pereshch // Ukrayins'ka mova i literatura. – 2014. – # 24. – S. 13–19.
7. Savchenko A. Nezvychayni pryhody zvychaynykh shkolyariv: urok za povistyu «Toreadory z Vasyukivky» V. Nestayka / A. Savchenko // Ukrayins'ka literatura v zahal'noosvitniy shkoli. – 2013. – # 11. – S. 32–34.
8. Tolmach N. Systema urokov za tvorchistyuu Vsevoloda Nestayka, ukrayins'ka literatura, 6 klas / N. Tolmach // Ukrayins'ka mova y literatura v suchasniy shkoli. – 2013. – # 11. – S. 45–53.
9. Ukrayins'ka literatura 5–9 klasy. Prohrama dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv (za novym derzhavnym standartom).
10. Yatsenko H. V. Vsevolod Nestayko: «Toreadory z Vasyukivky» / H. V. Yatsenko // Vyvchayemo ukrayins'ku movu ta literaturu. – 2010. – # 28. – S. 28–32.

Отримано редакцією 29.05.2017 р.

УДК 373.21:37.034

Світлана Вікторівна Лозинська,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка,
e-mail: sv-loz@ukr.net

Лілія Василівна Капусняк,

студентка факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка,
e-mail: kapusniaklilya@gmail.com

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБОМ ЕТИЧНОЇ БЕСІДИ ЗА ВАСИЛЕМ СУХОМЛИНСЬКИМ

У статті розглянуто проблему, що визначається необхідністю організації життєдіяльності дітей дошкільного віку, теоретичного осмислення і методичного розроблення змісту морального виховання дітей засобом етичної бесіди; роз'яснення значення моральних норм і правил поведінки; формування потреби бути моральними людьми, культивування внутрішньоособистісної моральності. Дошкільне дитинство є початковим періодом становлення особистості. Сформовані в дошкільному віці основи моральної спрямованості особистості значною мірою визначають подальше її життя, а виправити допущені батьками, педагогами помилки в моральному вихованні дітей важко або неможливо.

Ключові слова: діти дошкільного віку, моральне виховання, етична бесіда, спадщина Василя Сухомлинського.

Постановка проблеми. Процес морального виховання – важливий компонент цілісного педагогічного процесу дошкільного навчального закладу. Моральне виховання є одним з основних завдань програми розвитку дітей дошкільного віку, хоча посідає в ній не провідне місце й за своєю деталізацією поступається завданням розумового й пізнавального розвитку. Сьогоднішні тенденції переконують, що моральне виховання завжди є актуальним, а його зміст оновлюється відповідно до сучасних вимог, новітніх результатів психолого-педагогічних досліджень та запитів практики, що зросли.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями морального виховання дошкільників у різні часи займалася велика кількість науковців і педагогів. Зокрема, Л. Артемова, Л. Божович, А. Гончаренко, О. Запорожець, С. Карпова, В. Котирло, М. Лісіна, Є. Субботський, В. Павленчик, Т. Поніманська, Т. Фасолько, С. Якобсон. Вагоме місце значенню морального виховання надавав В. Сухомлинський, про що свідчать його численні наукові праці та практичний досвід.

Формулювання мети статті. Мету статті визначаємо закономірностями морального виховання дошкільників засобом етичної бесіди в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. В останні десятиріччя суспільство в Україні змінилося, змінилися і суспільні відносини: підкорення їх потребам ринку, утрата виховних ідеалів, відчуження людей одне від одного – усе це змушує звернути особливу увагу на моральний розвиток малюків як майбутніх членів нашого суспільства та громадян України. Науковці, педагоги довели, що в дошкільному віці формуються базові якості особистості: доброта, чуйність, турботливість, чесність, щирість, вірність, любов, повага до людей, працьовитість, які забезпечують моральний розвиток дитини як особистості.

Проблема морального виховання завжди була актуальною. Дитячий садок має брати активну участь у соціальному та моральному розвитку дитини. Проблеми виховання

гуманності, любові до людей і всього навколишнього завжди були провідними в навчально-виховній роботі з дошкільниками. Життя людини має починатися з бережливого ставлення до матінки-природи, з любові до всього живого, а насамперед – до людей. Ми повинні не стільки дбати про матеріальний достаток і гроші, скільки про світлу душу, чисту совість, добре серце, щире слово.

Відомо, що засвоєння норм моральної поведінки починається ще в ранньому дитинстві: біля рідного порогу, спостерігаючи за батьком і матір'ю, дитина переймає всі їхні звички, помисли і вчинки. Зазвичай, діти дошкільного віку сприймають батьків, вихователів як утілення всього найкращого, на кого вони хочуть бути обов'язково схожими, що полегшує формування в них моральної поведінки [1, с. 2].

Багато цінного для морального виховання дошкільників містять наукові праці та практичний досвід В. О. Сухомлинського – українського педагога, публіциста, письменника, поета (1918–1970) [2, с. 24].

У вихованні молодого покоління він надавав велике значення всебічному вивченню духовного життя і особливостей розвитку дітей. «Я впевнений, що є якості душі, без яких людина не може стати справжнім вихователем, і серед цих якостей на першому місці – вміння проникати в духовний світ дитини» [3, с. 34].

Відомий педагог розуміє виховання як живий творчий процес спілкування педагога і вихованця. Їх має об'єднувати духовна спільність, без якої виховання можна порівняти з блуканням у темряві. Азбука моралі засвоюється з дитинства, і зробити її життєвою для дитини – завдання педагога з того моменту, коли дитина починає вчитися пізнавати й оцінювати світ. Застерігаючи від формалізації процесу виховання, В. Сухомлинський звертає увагу педагогів на важливість активізації почуттів дітей: кожна людина в дошкільному дитинстві повинна пройти «емоційну школу», або «школу виховання добрих почуттів». У досвіді педагога-новатора гармонійно поєднані переконливе слово, читання художніх творів для дітей, пояснення суті норм загальнолюдської моралі, етичні бесіди, моральні ситуації. Ідеї В. О. Сухомлинського сприяли усвідомленню значення морального виховання як своєрідної основи всього подальшого навчання і виховання людини [2, с. 24].

Спонукаючи малят пізнавати світ і серцем, і розумом, жити за законами добра і любові, поважати все, що нас оточує, – головні постулати морального виховання, до яких закликав Василь Сухомлинський. Його твори сповнені людяності й життєвої мудрості, допомагають відкривати дітям світ, формувати в них позитивне сприйняття довкілля і себе, моральні риси, розуміння таких філософських понять, як душа, совість, добро, щастя [4, с. 14].

Сучасна актуалізація спадщини Василя Сухомлинського пояснюється об'єктивним зростанням інтересу суспільства до етичних проблем і необхідністю нового обґрунтування моральних цінностей та ідеалів людини третього тисячоліття.

У своїх працях Василь Олександрович обґрунтував необхідність формування моральної культури особистості, починаючи з дошкільного дитинства. Головною метою морального виховання дошкільнят він вважав опанування ними елементарної морально-етичної грамотності. Розроблені педагогом основні норми моральної вихованості для дітей ґрунтуються на творчому використанні багатого потенціалу загальнолюдських моральних цінностей і є складовою його цілісної педагогічної системи [5, с. 6].

Отже, специфіка морального виховання залежить від особливостей моралі як форми суспільної свідомості. Нові концепції дошкільного виховання звертають увагу педагогів на необхідність перебудови виховного процесу на основі особистісно-орієнтованого підходу.

Процес морального виховання має двосторонній творчий характер. Дитина – співучасник виховного процесу – активно сприймає педагогічні впливи, а вихователь організовує процес морального виховання, орієнтуючись на характер цього сприймання. Перебіг психічних процесів і станів, які відбуваються у свідомості дитини і становлять основу розвитку тих чи інших потреб, мотивів, якостей, має не поверховий, а глибинний, внутрішній характер. Тому аналіз кожного етапу морального виховання також вимагає від вихователя

педагогічної майстерності. Тим більше, що процес морального виховання дуже тривалий і його результати не можуть бути виявлені одразу після здійснення педагогічного впливу. Ця особливість морального виховання потребує постійності й безперервності у розв'язанні завдань та аналізі їх здійснення на кожному етапі. Дитина не чекає, поки її будуть виховувати доброю (чесною, сміливою), в неї складається певний досвід поведінки, і за відсутності відповідних педагогічних впливів цей стихійно сформований досвід може бути цілком протилежний тим завданням, які вихователь намагатиметься виконати в подальшому. Ігнорування сензитивних періодів для виховання морально-вольових якостей призводить до непоправних утрат в особистості дошкільника. Педагогам доводиться не просто надолужувати розвиток дитини, а перевиховувати її [2, с. 36].

Утілення моральної норми у стосунки дітей між собою та в стосунки з ними дорослих не може бути штучним. Ці стосунки неможливо побудувати попередньо, а згодом залучити до них дітей. Адже дитина – суб'єкт цих відносин – бере в них безпосередню участь. Відносини між іншими людьми, свідком яких є дитина, можуть справляти вплив на неї лише тоді, коли вони мають певне значення для неї, тобто якщо вона має до них те чи інше відношення. Ця закономірність свідчить про дійовий характер морального виховання.

В організації процесу морального виховання необхідно враховувати характерні для віку дітей потреби та інтереси. Схильність дошкільників до засвоєння моральних норм може лишитись нереалізованою, якщо дорослий не допоможе проникнути в зміст моральних вимог і не вкаже на конкретні способи їх виконання. При цьому не слід наголошувати на імперативності тих чи інших вимог. Дуже важливо виховувати в дошкільника впевненість у правильності моральної поведінки. Адже поважати інших може лише людина з розвинутим почуттям власної гідності, а не принижена, підлегла. Виховання гідності людини не лише завдання, а й неодмінна умова морального виховання.

Центр морального виховання – дитина. Реалізувати всі закономірності морального виховання можна, лише застосовуючи їх на основі вивчення рівня моральної вихованості кожної дитини. Для цього потрібно виявити переважну спрямованість мотивів її вчинків, у яких висловлене ставлення до дорослих, до навколишнього, до самої себе. Таку моральну сторону можна побачити, виділити в будь-якій діяльності дитини. Педагоги, які прагнуть побачити і проаналізувати переважно погані вчинки дитини, щоб у майбутньому попередити їх повторення, просто не встигають за моральним розвитком дитини. Слід пам'ятати вказівку Л. Виготського про те, що педагогіка повинна орієнтуватись не на вчорашній, а на завтрашній день розвитку. Процес морального виховання створювальний, формувальний. Поруч із спостереженнями за дитиною, які дають багатий матеріал для аналізу, вихователь організовує досвід моральної поведінки, створюючи умови для самостійних дій, вибору вчинку, коли дитина може зробити щось чи ні, вчинити так чи інакше. Не варто давати дітям щоразу свої рішення, занадто опікуватися їхньою поведінкою. Впливу педагога потребує не стільки результат вчинку дитини, скільки сама спрямованість мотивів, які викликали ту чи іншу дію. Необхідно прагнути до того, щоб формування морального досвіду дитини супроводжували позитивні переживання, пов'язані з моральними вчинками, а також чітке, справедливе ставлення до них педагога.

Отже, моральне виховання дітей дошкільного віку – це процес цілеспрямованого формування особистості дитини. Знання основних особливостей морального розвитку дітей допомагає правильно організувати процес морального виховання, спрямувати його на досягнення цієї мети [2, с. 37–38].

Традиційно зміст морального виховання визначають 3 групи завдань: формування в єдності моральної свідомості (уявлень, понять про добро і зло), поведінки (навичок культури поведінки, поваги до навколишніх, правдивості, чесності, працелюбства тощо), почуттів (турботливості, совісті, гуманності, любові до Батьківщини) [2, с. 35–36].

Основні шляхи вирішення завдань морального виховання вбачають у: шанобливому ставленні педагога до кожної дитини; емоційно-позитивному спілкуванні дошкільників одне з

одним; організації повсякденної спільної діяльності дітей і дорослих.

Реалізація завдань можлива на основі врахування таких принципів морального виховання:

- наочність;
- свідомість і активність;
- доступність і дотримання міри;
- систематичність і послідовність;
- інтегрованість;
- варіативність;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей;
- повага до особистості й співпраця;
- зв'язок із практичною діяльністю і життєвим досвідом;
- відхід від моралізування.

Спираючись на ці принципи, вихователь формує в дітей моральні соціально-комунікативні вміння та навички, дружні почуття, товариські взаємини, створює сприятливі умови для виховання чуйності, співчуття, турботи, доброти [6, с. 42–43].

Моральне виховання, як і будь-який напрям виховної роботи з дітьми дошкільного віку, передбачає використання системи прийомів, способів, операцій, пізнання особливостей їхнього світовідчуття, мислення, поведінки і цілеспрямованого впливу на них [7, с. 242].

Методи морального виховання – це способи педагогічної взаємодії, за допомогою яких здійснюється формування особистості відповідно до мети, завдань морального виховання і вікових особливостей дітей.

Методи і прийоми реалізації завдань морального виховання:

- наочні: спостереження; розглядання тематичних ілюстрацій; перегляд репродукцій картин (дидактичних і живописних), слайд-фільмів, мультиплікаційних фільмів з подальшим обговоренням їх змісту; демонстрування позитивних взірців поведінки; театралізації;
- словесні: етичні бесіди, розповіді, моральні діалоги, читання творів дитячої художньої літератури дорослими, розучування віршів; обговорення життєвих моральних ситуацій; ознайомлення з народними моральними звичаями і традиціями; прослуховування аудіозаписів; відгадування загадок; складання дітьми оповідань моральної тематики за схемами, ілюстраціями; переконання у формі роз'яснення; навіювання; заохочення; покарання;
- практично-ігрові: дидактичні ігри морального спрямування; сюжетно-рольові та режисерські ігри; ігри-змагання; моделювання казок; постановка п'єс на моральні теми, розв'язування моральних задач, програвання ситуацій морального змісту; вправління [8, с. 15–16].

Моральне виховання, як і будь-який напрям виховної роботи з дітьми дошкільного віку, передбачає використання системи прийомів, способів, операцій пізнання особливостей їхнього світовідчуття, мислення, поведінки і цілеспрямованого впливу на них [8, с. 242].

Кожна конкретна педагогічна ситуація передбачає відповідний вибір методів впливу на моральну свідомість і моральну практику дитини, ефективність яких залежить від комплексного їх використання. За будь-якої форми взаємодії педагог повинен виявляти повагу до особистості дитини, впевненість у перспективах її розвитку, стимулювати процес самовиховання [8, с. 247].

Моральне виховання є провідним чинником усебічного гармонійного розвитку особистості. Процес морального виховання в дітей дошкільного віку здійснюється різноманітними методами і засобами.

Одним з найефективніших засобів морального виховання є етична бесіда. Її проводять у дошкільному навчальному закладі як самостійне заняття з дітьми старшого дошкільного віку та як прийом навчання після читання художнього твору морально-етичного змісту в усіх вікових групах.

Бесіда – метод, за допомогою якого здійснюється процес спілкування між об'єктом і

суб'єктом виховання під час колективної діяльності чи індивідуального впливу [7, с. 120].

Етична бесіда – це розмова вихователя з дітьми на моральну тему, яка проводиться як у формі занять, так і в повсякденному житті.

Зміст етичних бесід – роз'яснення значення моральних норм і правил поведінки, аналіз вчинків дітей і дорослих, колективне обговорення етичних питань. Негативні прояви поведінки також можуть стати приводом для розмови, мета якої – викликати в дітей осуд і прагнення не повторювати поганих вчинків [2, с. 57].

Головне завдання етичних бесід полягає в роз'ясненні значення моральних норм і правил поведінки, аналізі вчинків дітей і дорослих, колективному обговоренні етичних проблем. Негативні прояви поведінки також можуть стати приводом для розмови, яка має на меті вироблення в дітей відповідної оцінки негативного вчинку і прагнення уникати його [7, с. 244–245].

Зміст, побудова, тривалість і методика проведення бесіди визначається насамперед віком дітей. Бесіди можуть бути колективними (з усією групою), груповими (з кількома дітьми), індивідуальними. Доцільність останніх потрібно особливо підкреслити. На жаль, сучасні умови дошкільних навчальних закладів обмежують можливість індивідуального спілкування вихователя з дитиною. Проте вони є незамінним засобом формування духовно-емоційного контакту. Окремий вид етичних бесід у повсякденному житті – бесіди з ініціативи дітей. Вони потребують довірчої ситуації та великого такту з боку педагога. Важливо, щоб вихователь у кожному випадку вміло спрямовував розмову, поєднуючи пояснення нового із засвоєнням моральних уявлень. Значні труднощі викликають відповіді на запитання, які потребують засудження поведінки дорослих [2, с. 61].

Найпоширеніші етичні бесіди – комбіновані, в них поєднується обговорення літературних творів з аналізом вчинків дітей. Мета таких бесід – роз'яснення суті моральних вчинків, формування вмінь адекватно оцінювати вчинки, зіставляти дії літературних героїв з поведінкою своєю і товаришів, активізація моральних почуттів, допомога дитині усвідомити свою поведінку, інтерес до моральних цінностей – поглиблюється за умови поєднання нових вражень із уже сформованими моральними уявленнями [2, с. 65]. Етичні бесіди мають велике значення в моральному вихованні дошкільників. Вони закладають фундамент моральної поведінки та формують моральний досвід.

Мета етичної бесіди – систематичне роз'яснення дітям норм і правил моралі, допомога в усвідомленні ними морального досвіду, формування громадської думки, розвиток критики і самокритики в дитячому колективі.

У процесі етичних бесід розв'язується ціла низка завдань морально-етичного виховання дітей. Серед них:

- формування узагальнених моральних уявлень про чесність, правдивість, скромність, дисциплінованість, колективізм та інші моральні категорії;
- виховання адекватної взаємооцінки та самооцінки відповідно до загальних норм і правил поведінки;
- формування свідомого ставлення дітей до виконання правил поведінки;
- спонукання дітей до позитивних моральних вчинків.

Етичні бесіди поділяються на колективні, групові та індивідуальні. Колективні бесіди проводять з усією групою, планують як самостійне заняття з розділу «Художньо-мовленнєва діяльність». Групові бесіди проводять тоді, коли виникає необхідність у роз'ясненні норм і правил моралі декільком дітям. Індивідуальні етичні бесіди проводять у зв'язку з певним вчинком дитини (позитивним чи негативним) з урахуванням індивідуального підходу.

Успіх колективної бесіди залежить від правильної її побудови. Етична бесіда складається з трьох частин: 1) початок бесіди; 2) хід (або основна частина); 3) прикінцева частина.

Початок бесіди має на меті викликати в дітей інтерес до певної морально-етичної категорії, зацікавити їх певним моральним фактом та зосередити на цьому увагу. На початку

бесіди використовуються різноманітні прийоми. Ураховуючи образність дитячого мислення, етичну бесіду можна розпочати з опису конкретного факту чи події, розповіді вихователя [9, с. 168–170].

Мета основної частини бесіди – роз'яснити дітям конкретний зміст певної моральної категорії, норми чи правила поведінки; викликати в них емоційні переживання та відповідне ставлення до фактів, явищ, що обговорюються [9, с. 171]. Основна частина бесіди має також будуватися творчо: тут можна проаналізувати вчинки героїв одного або кількох літературних творів, обговорити конкретні приклади з життя дітей, розповісти про моральні вчинки знайомих дітям людей: батьків, вихователів, інших працівників дитячого садка. Поєднувати матеріал можна по-різному, проте мета цієї частини одна: у доступній формі роз'яснити дітям сутність загальнолюдських моральних норм [2, с. 68–69]. У процесі бесіди використовують розповіді-загадки, складені педагогом і самими дітьми. Аналогічно використовуються й моральні задачі, які пропонуються дітям розв'язати впродовж бесіди [9, с. 172]. Наприкінці бесіди дітей підводять до узагальнення морального поняття і повторюють правила поведінки, вироблені в основній частині [2, с. 70]. Для бесід доцільно підібрати чи скласти розповіді з прикладами позитивної і негативної поведінки, моральні задачі, загадки, прислів'я, вірші. Слід продумати, як використовувати художні картини, ілюстрації, діафільми. Напередодні бесіди (за 3–4 дні) доцільно переглянути кінофільми та діафільми на обрану тему, обговорити їх за заздалегідь накресленим планом [9, с. 173].

Використання бесід як методу морального виховання дошкільників потребує вдосконалення. Поширена думка про етичну бесіду як типово шкільний метод підтверджується тим, що вихователі розглядають її як один з видів занять із старшими дошкільниками. Проте саме в роботі з дітьми дошкільного віку етичні бесіди мають особливе значення, оскільки закладають основи моральної свідомості, допомагають дітям усвідомити моральний досвід, який у них формується. Ускладнення, що виникають у подальші періоди розвитку особистості, часом пов'язані з недостатньою роботою педагога з дошкільниками, адже досвід поведінки, який складається стихійно, не може бути усвідомлений самостійно [2, с. 57].

Отже, бесіди на моральні теми – один із засобів прилучення дитини до пізнання моральних цінностей, їх переживання й активного утвердження у власній поведінці.

З метою практичного підтвердження ефективного впливу етичної бесіди на моральне виховання дошкільників у дошкільному навчальному закладі проводилося експериментальне дослідження, яке відбувалося в три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

Метою констатувального етапу було визначити доцільність використання етичної бесіди в моральному вихованні дітей старшого дошкільного віку. Завданнями констатувального експерименту було:

1. З'ясувати рівень сформованості моральних цінностей у дітей старшого дошкільного віку.
2. Визначити критерії та показники моральних цінностей у дітей старшого дошкільного віку.

Констатувальний експеримент здійснювався у кілька етапів. На першому виявляли особливості сформованості моральних цінностей у дітей старшого дошкільного віку. Для цього дітям було запропоновано кілька завдань:

1. Проаналізувати оповідання Василя Сухомлинського «Як Сергійко навчився жаліти» і на основі цього висловити своє ставлення до людей, що мають обмежені можливості про надання необхідної їм допомоги. Далі бесіда за змістом оповідання.
2. Проаналізувати казку Василя Сухомлинського «Бджола та Гарбузова Квітка» і відповісти на запитання вихователя:
 - Чому Бджолі було важко розлучатися із Гарбузовою Квіткою?
 - Якщо ви зустрічаєте добрих людей, чи важко вам розлучатися з ними?
 - Придумайте кілька правил гостинності (наприклад, завжди зустрічати гостей із посмішкою, люб'язно пригощати, вигадувати для них цікаві заняття тощо).

3. Гра «З ким дружать квіти» на основі казки В. Сухомлинського «Дівчинка і ромашка».

Констатувальний експеримент дав змогу побачити, що дітей зацікавили завдання, а використання морально-етичних бесід є доцільним для дітей старшого дошкільного віку.

Діагностувавши рівень сформованості моральних цінностей у дітей старшого дошкільного віку, ми розробили систему роботи з формування моральних цінностей з метою підвищення їх рівня. Система роботи охоплювала цикл етичних бесід, які здійснювалися з метою морального виховання дошкільників. Таким чином, на формувальному етапі проводилася щоденна робота з формування моральних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобом етичних бесід.

Під час контрольного етапу дослідження була здійснена перевірка ефективності використання етичної бесіди як засобу морального виховання дітей старшого дошкільного віку. Контрольний експеримент переконав нас у тому, що методика використання етичної бесіди як засобу морального виховання дошкільників є дійсно ефективною та має становити цикл етичних бесід. Виховання таких позитивних рис дошкільників, як гуманність, доброзичливість, толерантність, культура спілкування за допомогою систематичного використання етичних бесід є виправданою й підтвердженою за допомогою експериментального дослідження. Практична робота показала, що систематичне проведення різноманітних бесід сприяло підвищенню рівня морального виховання дітей із середнього до високого, з низького до середнього.

Висновки. На основі викладеного можна стверджувати, що процес морального виховання – важливий компонент цілісного освітнього процесу дошкільного навчального закладу. Проблема морального виховання особистості є предметом дослідження багатьох вітчизняних педагогів, зокрема багато цінного для морального виховання дошкільників містять наукові праці та практичний досвід Василя Сухомлинського. Моральна освіта дошкільників – не просто частина морального виховання, а й важлива умова його здійснення, формування етичних уявлень, розвитку моральних почуттів і виховання культури поведінки. Зміст морального виховання підпорядкований вічним цінностям і конкретним потребам суспільства. У загальній системі морального виховання важливе місце посідає етична бесіда. Бесіди на моральні теми – один із засобів прилучення дитини до пізнання моральних цінностей, їх переживання й активного утвердження у власній поведінці. Етичні бесіди проводять у дошкільному навчальному закладі як самостійне заняття з дітьми старшого дошкільного віку та як прийом навчання після читання художнього твору морально-етичного змісту в усіх вікових групах. Зміст, побудова, тривалість і методика проведення бесіди визначається насамперед віком дітей. Проведене дослідження підтвердило позитивний вплив етичної бесіди за творами Василя Сухомлинського на моральне виховання дітей старшого дошкільного віку.

Отже, етичну бесіду варто обов'язково використовувати для морального виховання дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел та літератури

1. Прасюк І. Ф. Сучасний погляд на моральний розвиток дошкільників. Деякі поради батькам та педагогам / І. Ф. Прасюк // Дошкільний навчальний заклад. – 2014. – № 3. – С. 2–42
2. Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників : навч. посіб. / Т. І. Поніманська. – К. : Вища шк., 1993. – 111 с.
3. Басіладзе Н. В. О. Сухомлинський про підходи до виховання учнів / Назар Басіладзе // Рідна школа. – 2003. – № 12. – С. 34–35.
4. Сухопарова І. Пізнавати світ серцем і розумом. Філософія для дітей за творами Василя Сухомлинського / Ірина Сухопарова // Дошкільне виховання. – 2012. – № 5. – С. 14–15.
5. Копієвська Л. В. О. Сухомлинський про виховання моральної краси / Л. Копієвська // Дошкільне виховання. – 2003. – № 9. – С. 5–6.

6. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі» / Л. В. Лохвицька. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 128 с.
7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник / Т. І. Поніманська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2013. – 464 с.
8. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2005. – 343 с.
9. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 304 с.

Светлана Викторовна Лозинская,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального
и дошкольного образования
Львовского национального университета
имени Ивана Франко,
e-mail: sv-loz@ukr.net

Лилия Васильевна Капусняк,
студентка факультета
педагогического образования
Львовского национального университета
имени Ивана Франко,
e-mail: kapusniakliliya@gmail.com

ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭТИЧЕСКОЙ БЕСЕДЫ ЗА ВАСИЛИЕМ СУХОМЛИНСКИМ

В статье рассмотрена проблема, которая определяется необходимостью организации жизнедеятельности детей дошкольного возраста, теоретического осмысления и методической разработки содержания нравственного воспитания детей посредством этической беседы; разъяснения значения моральных норм и правил поведения; формирования потребности быть моральными людьми, культивирования внутреннеличной нравственности. Дошкольное детство является начальным периодом становления личности. Сформированные в дошкольном возрасте основы моральной направленности личности в значительной степени определяют дальнейшую ее жизнь, а исправить допущенные родителями, педагогами ошибки в моральном воспитании детей трудно или практически невозможно.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, нравственное воспитание, этическая беседа, наследство Василия Сухомлинского.

Svitlana Lozynska,
Ph.D., assistant professor of primary and preschool
education department
Ivan Franko National University of Lviv,
e-mail: sv-loz@ukr.net

Lilia Kapusniak,
student of Faculty of Pedagogical Education
Ivan Franko National University of Lviv,
e-mail: kapusniakliliya@gmail.com

MORAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF THE ETHICAL CONVERSATION ACCORDING TO VASYL SUKHOMLYNSKY

Preschool childhood is an initial period of formation a personality. Bases of individual's moral orientation, which are formed in an early age, determine his future life significantly. The process of moral education is an important component of a holistic pedagogical process in pre-school establishments. Moral education is one of the major objectives of the development of preschool children.

Purpose is determined by the regularities of moral education of preschool children by means of ethical conversation in Vasil Sukhomlynsky's pedagogical heritage.

Methods were used to solve the tasks, which are theoretical (observing and analysis of scientific literature about the problem of the research, pedagogical experience and practice of educators) and empirical (observation, discussion, solving problem tasks, experiment).

Introduction. Due to current trends it is clear that moral education has always been actual and its contents are always updated to modern standards, the latest results of psychological and educational research and increased needs of practice.

Preschool educational institution must be actively involved into social and moral development. The scientific works and practical experience of Sukhomlynsky V.O., Ukrainian educator, publicist, writer, poet (1918-1970), are really valuable for the preschool children's moral education. He attached great importance to the comprehensive education of the spiritual life and the features of children's development in the upbringing (education) of younger generation. In his works Sukhomlynsky proved the necessity of forming personality's moral culture, beginning of preschool childhood.

Originality. Using conversations, as the method of preschool children's moral education, needs improvement. It is widely believed that the ethical conversation is a typically school method. This is proved by the fact that educators consider it as a form of classes for children of the senior preschool age. However, ethical conversations have particular importance in work with preschool children, as they make the foundations of moral consciousness, help children to comprehend the moral experience that they have formed. The research was conducted in the preschool educational establishment confirmed it.

Results. It was found that one of the most effective methods of moral education is an ethical conversation. It is held in preschool educational establishments as a separate lesson with children of the senior preschool age and as a method of teaching, after reading literary texts of moral and ethical content for all age groups. Ethical conversation is a conversation about a moral theme between an educator and children that is in the form of a lesson and everyday life. Negative behaviors can also be a cause for a conversation, the purpose of which is to cause children's disapproval and the desire not to repeat poor behavior. Content, construction, duration and the method of conducting a conversation are determined by the age of children and their individual characteristics. Ethical conversations are divided into collective, group and individual. The success of collective conversation depends on its correct construction. The conducted research, about the impact of ethical conversation for moral education of preschool children, had the main purpose to confirm practically its positive impact. The experimental research has been conducted in three phases: observing, forming and controlling. The objectives of observing experiment was to find out the level of formation the moral values in preschool children by means of Sukhomlynsky's pedagogical heritage, to define the criteria and indicators of moral values in children of the senior preschool age. During the forming phase the shaping of moral qualities of preschool children, by means of ethical conversations, was being conducted every day. Controlling experiment convinced the effectiveness of the ethical conversation as a means of moral education of preschool children.

Conclusion. Moral education provides a comprehensive personal development. The process of moral education for pre-school children is performed by a variety of methods and means. One of the most effective methods of moral education is an ethical conversation. The content of ethical conversations is clarifying the meaning of moral norms and rules of behavior, analysis the actions of children and adults, a collective discussion of ethical issues. It is important to provide opportunities

for individual communication between an educator and a child in the up-to-date conditions of preschool educational establishments. It is an indispensable tool for the formation of spiritual and emotional contact. It is also necessary to conduct conversations initiated by children. They need trustful situations and a great tact of the teacher's action. The conducted research confirms practically a positive impact of the ethical conversation with using Vasil Sukhomlynsky's heritage of children's moral development. So it proves the use of ethical conversations for preschool education.

Key words: *preschool children, moral education, ethical conversation, Vasil Sukhomlynsky's heritage.*

References

1. Prasyuk I. F. Suchasny`j poglyad na moral`ny`j rozvy`tok doshkil`ny`kiv. Deyaki porady` bat`kam ta pedagogam / I.F.Prasyuk // Doshkil`ny`j navchal`ny`j zaklad. – 2014. – #3. – S. 2-42
2. Ponimans`ka T. I. Moral`ne vy`xovannya doshkil`ny`kiv: navch. posib. – K.: Vy`shha shk., 1993. – 111 s.
3. Basiladze N. V.O.Suxomly`ns`ky`j pro pidxody` do vy`xovannya uchniv / Nazar Basiladze // Ridna shkola. – 2003. – #12. – S. 34-35
4. Suxoparova I. Piznavaty` svit sercem i rozumom. Filosofiya dlya ditej za tvoramy` Vasy`lya Suxomly`ns`kogo / Iry`na Suxoparova // Doshkil`ne vy`xovannya. – 2012. – #5. – S. 14-15
5. Kopyievs`ka L. V.O.Suxomly`ns`ky`j pro vy`xovannya moral`noyi krasyy` / L. Kopyievs`ka // Doshkil`ne vy`xovannya. – 2003. – #9. – S. 5-6
6. Loxvy`cz`ka L.V. Programa z moral`nogo vy`xovannya ditej doshkil`nogo viku «Skarbny`cya morali» / L.V.Loxvy`cz`ka. – Ternopil` : Mandrivecz`, 2014. – 128 s.
7. Ponimans`ka T. I. Doshkil`na pedagogika: pidruchny`k / T.I. Ponimans`ka. – 2-ge vy`d., dopovn. – K.: Akademvy`dav, 2013. – 464 s.
8. Karpenchuk S. G. Teoriya i metody`ka vy`xovannya: navch. posib. – 2-ge vy`d., dopov. i pererobl. – K.: Vy`shha shk., 2005. – 343 s.
9. Bogush A. M. Metody`ka organizaciyi xudozhn`o-movlennyevoyi diyal`nosti ditej u doshkil`ny`x navchal`ny`x zakladax / A. M. Bogush, N. V. Gavry`sh, T. M. Koty`k – K.: Vy`davny`chy`j Dim «Slovo», 2010. – 304 s.

Отримано редакцією 28.04.2017 р.

УДК 371.72

Світлана Анатоліївна Тітаренко,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: titarenko17.01@gmail.com

Марія Вікторівна Барсуковська,

асистент кафедри дошкільної педагогіки
і психології
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: barmabm66@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОТОРНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

У статті визначено актуальність проблеми розвитку моторики в дітей. Здійснено аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми розвитку моторної сфери в дітей раннього віку. Розкрито зміст понять «моторика», «моторна сфера», «рухова активність» дітей. Визначено рівні формування рухів у дітей 1–3 років. Охарактеризовано особливості

розвитку моторики в дітей раннього віку. Висвітлено етапи та закономірності формування рухової навички в дітей. Закцентовано увагу на важливості врахування дидактичних принципів навчання в процесі розвитку моторики дітей раннього віку. Обґрунтовано психолого-педагогічні умови розвитку моторної сфери в дітей раннього віку.

Ключові слова: моторна сфера, моторика, рухова активність, ранній вік, психолого-педагогічні умови.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження обумовлена концептуальним положенням сучасної теорії дошкільного виховання, спрямованого на своєчасне використання потенційних неповторних можливостей розвитку особистості кожної дитини, становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я вже на етапі дошкільного дитинства. Ці завдання знайшли відображення в Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», у Базовому компоненті дошкільної освіти.

У період від народження до семи років закладаються основи оволодіння в подальшому спеціальними знаннями, уміннями й навичками, опанування різних видів діяльності. Період раннього дитинства є одним із вирішальних і критичних стадій розвитку дитини. Самостійна предметна діяльність, розвиток мовлення та система соціальних стосунків сприяють у цей віковий період формуванню та розвитку таких психологічних категорій, як творча активність, мислення й самосвідомість. Саме у віці від 1 до 3 років формуються основи рухової активності дитини, індивідуальні стилі виконання тих або інших рухових дій, що надалі визначають їх красу, ефективність та доцільність, тож розвиток рухової сфери дитини раннього віку є пріоритетним завданням суспільства, родини та дошкільного навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні проблемі розвитку моторики в дошкільників присвячено багато досліджень медиків, педагогів, психологів. У зарубіжній літературі цьому питанню присвячено роботи О. Демидової, І. Кіргінцевої, В. Кудрявцева, Т. Левченкової, Т. Лісіцкої, О. Олейнікової, В. Поліщук, Ю. Родіної, С. Філіппової, А. Юшина та інших. Серед українських науковців заслуговують на увагу дослідження А. Бурової, С. Білоусової, Е. Вільчковського, О. Дубогай, О. Долини, О. Івахно, М. Єфименка, І. Лущика, Л. Поклад, М. Худолія, В. Шавровської та інших.

Однак спостерігається певна обмеженість наукових праць та методичних посібників, у яких би розглядали питання розвитку рухової сфери, зокрема моторики дітей раннього віку. Аналіз змісту наукових публікацій, присвячених особливостям виховання дітей віком від 1 до 3 років, виявив їх орієнтацію на розв'язання оздоровчих (масаж, загартовування) та інтелектуальних проблем розвитку в сім'ї. У роботах з теорії та методики фізичного виховання основна увага приділяється розвитку основних рухів дітей без урахування стану функціональних систем організму, що беруть участь у забезпеченні рухової діяльності – вестибулярної, зорової, кінестетичної. Проте, на думку таких дослідників, як Т. Грядкіна, С. Джуринська, М. Єфименко, В. Лях, Т. Пермінова, М. Рунова, найважливішим аспектом педагогічного процесу для дітей раннього віку на фізкультурних заняттях у дошкільному навчальному закладі є розвиток функціональних систем, особливо вестибулярної, оскільки їй належить провідна роль у забезпеченні рівноваги при підтриманні пози й у локомоціях. Розвиток рухової функції дитині потрібно скеровувати в правильне русло, що передбачає використання системи фізичних вправ, які різнобічно впливають на організм дитини, а отже, педагогічного керівництва. Між тим, проблема комплексного розвитку моторної сфери в дітей раннього віку сьогодні залишається недостатньо розробленою науковцями, несправедливо забутою практиками, фактично не висвітленою як у підручниках, так і в працях науково-методичного спрямування з фізичного виховання.

Практична значущість та недостатня розробленість питання психомоторного розвитку дітей раннього віку в умовах дошкільного навчального закладу на основі активізації й контролю функціональних систем організму, що забезпечують ефективність рухової активності, надзвичайно актуалізують проблему обґрунтування психолого-педагогічних умов

розвитку моторної сфери дітей раннього віку.

Формулювання мети статті – здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з розвитку моторики в дітей раннього віку; визначити психолого-педагогічні умови розвитку моторної сфери в дітей третього року життя.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі термін «моторика» застосовується для позначення структури рухових функцій як конституційна властивість особистості. Синтез моторних компонентів, на думку Д. Смірнова, становить «моторний характер», в якому проявляється спосіб рухової реакції суб'єкта на зовнішні подразники. Цей спосіб визначає «моторний образ» індивіда, що характеризує індивідуальну структуру моторики й перебуває в тісному нерозривному зв'язку з конституційними властивостями організму.

Отже, моторика (лат. motus – рух) – рухова активність організму або окремих органів; послідовність рухів, що необхідні для виконання будь-якої певної рухової задачі. Вона поділяється на велику й дрібну моторику, а також моторику певних органів [7].

На відміну від моторики рухова сфера – це сукупність зовнішніх проявів активності людини в її взаємодії з навколишнім середовищем, яка проявляється у вигляді моторних реакцій, психомоторних дій, психомоторної діяльності й рухової поведінки в цілому [7].

Досліджуючи проблему рухової сфери, М. Гуревич класифікував рухи людини за п'ятьма групами:

- 1) за механізмами, що керують рухами (прості, рефлекторні, асоціативні, автоматичні, вольові, свідомі);
- 2) щодо зовнішнього середовища (рефлекси, виразні, супутні, цільові, зайві, робочі й продуктивні рухи);
- 3) за змістом (енергія, сила, точність, послідовність, ритмічність, плавність, граційність);
- 4) за кількістю (багатство або бідність рухів, тривалість, безперервність, одночасність виконання декількох рухів);
- 5) за цільовою установкою (фізіологічні реакції, побутові, трудові) [5, с. 12].

Розвиток рухової сфери дитини полягає у формуванні складної організації дій, що забезпечують швидке і точне виконання різноманітних рухів завдяки їх виправленню, уточненню, змінам у процесі виконання.

М. Бернштейн описав рівні формування рухів у дитини раннього віку. Кожен рівень характеризується певними специфічними моторними проявами, а кожному рівню відповідає свій клас рухів.

Рівень А. Цей рівень функціонує з перших тижнів життя новонародженого. Забезпечує утримання тіла в рівновазі. Рухи, де цей рівень виступає як головний: тремтіння, ритмічно-вібраційні рухи, утримання певної пози, при цьому більшість рухів, які регулюються рівнем А, залишаються впродовж усього життя мимовільними і неусвідомленими.

Рівень В. Цей рівень забезпечує переробку сигналів від м'язово-суглобових рецепторів, що повідомляють про взаємне розташування частин тіла, налагоджує узгоджену роботу великих груп м'язів. Рівень В розпочинає функціонувати на 2 році життя дитини. Рівні А і В забезпечують утримання загальної пози, наприклад, під час здійснення дитиною рухів кистями і пальцями рук.

Рівень С – це рівень просторового поля. На нього надходить інформація про стан навколишнього середовища. Цей рівень відповідає за формування основних рухів: ходьба, лазіння, біг, стрибки, кидання м'яча тощо. У забезпеченні цього рівня разом із підкірковими структурами бере участь кора, тому його дозрівання починається дуже рано (на першому році життя), продовжується впродовж усього дитинства і навіть юності.

Рівень D – рівень предметних дій. Він функціонує за обов'язкової участі кори головного мозку і забезпечує організацію дій з предметами. Це специфічно людський рівень організації рухової активності, оскільки до нього належать усі види знаряддєвих дій і ручних маніпуляцій. Характерна особливість рухів цього рівня в тому, що не тільки враховуються просторові

особливості дій, але й узгоджуються з логікою використання предмета. Це вже не просто рухи, а значно більше – ланцюжки рухів (шнурування, зав'язування вузликів, застібання гудзиків тощо).

Рівень Е – вищий рівень організації руху, смислової координації, інтелектуально-рухових актів. Забезпечує роботу мовленнєвого апарату, рухів руки в процесі письма.

Із 3-го року поступово покращується якість дій, забезпечена рівнем D. Розвиток рухів, відповідних кожному рівню, стає можливим в онтогенезі відповідно до морфофункціонального дозрівання відділів головного мозку, що забезпечують ці рухи. Разом із цим, як підкреслює М. Бернштейн, вирішальними для ефективного розвитку моторної сфери дитини є умови виховання і цілеспрямованого навчання, що сприяють розвитку рухів рук. Рухові завдання, які ставить перед дитиною дорослий у процесі виховання, і спроби дитини вирішити їх є важливою умовою розвитку відповідних рівнів формування рухів [2, с. 215].

У руховій сфері людини визначають такі компоненти моторики: загальну (велику), лицьову, артикуляційну, а також дрібну (тонкі рухи кистей і пальців рук). Несформованість загальної моторики (рухи рук, ніг, тулуба) проявляється у вигляді незвичної координації частин тіла при здійсненні складних рухових дій, їх недостатньої точності й чіткості, у виражених ускладненнях під час виконання фізичних (гімнастичних) вправ і трудових операцій як за показом, так і за словесною інструкцією. Недосконалість тонкої (дрібною) ручної моторики, недостатня координація кистей і пальців рук виявляються у відсутності або поганій сформованості навичок самообслуговування (коли діти одягають і знімають одяг, застібають і розстібають гудзики, гачки, застібки, зашнуровують і розшнуровують взуття, зав'язують і розв'язують стрічки, шнурки, користуються столовими приладами), а пізніше – моторно-графічних навичок. Недостатність лицьової й артикуляційної моторики проявляється в бідності, невиразності мімічних рухів, у нечіткій або неправильній звуковимові, у загальній змазаності, невиразності мовлення [2, с. 82].

Психолог Р. Немов наголошував, що ранній вік є одним із ключових у житті дитини, що визначає її подальший психофізичний розвиток. Так, на думку науковця, особливе значення цього віку пояснюється тим, що він безпосередньо пов'язаний із трьома фундаментальними життєвими новоутвореннями особистості: прямоходінням, мовленнєвим спілкуванням та предметною діяльністю. Прямоходіння забезпечує дитині широку орієнтацію в просторі, постійне збільшення нової інформації, необхідної для розвитку. Мовленнєве спілкування дозволяє дитині засвоювати знання, формувати необхідні вміння й навички і з допомогою дорослого (вихователя, батьків), який навчає його, швидше прилучатися до людської культури. Предметна діяльність безпосередньо розвиває здібності дитини. Реалізація всіх цих чинників є необхідною умовою для різнобічного й повноцінного психічного, поведінкового та фізичного розвитку дитини [9, с. 80].

Дослідженнями фізіологів (І. Сеченов, О. Ухтомський, К. Смірнов) було доведено, що дитині вже на ранніх етапах онтогенезу властива «потреба в руховій активності», або «потреба в рухах», об'єктивним відображенням якої є обсяг локомоторної активності. Потреба в рухах відображає оптимум рухової активності, а її задоволення або пригнічення є джерелом емоційних порушень. Оптимізація рухової активності дітей у міру розвитку організму пов'язується зі зростанням потреби організму в рухах. Ці дослідження привели до розроблення теорії кінезофілії – фізіологічного механізму регуляції рухової активності [4, с. 89].

Е. Александрян зазначає, що рухова активність (моторика) дитини від народження має надзвичайно складну організацію. Вона містить значну кількість механізмів, призначених для регуляції пози. Для немовляти часто характерна підвищена рухова активність кінцівок, що має позитивний вплив на формування в майбутньому складних комплексів координованих рухів [1, с. 32].

Саме в ранньому віці, на думку М. Літвінової, стрімко формуються рухові навички дітей, насамперед складні сенсорно-координовані рухи рук і ніг. Ці рухи надалі відіграють

провідну роль у формуванні пізнавальних та інтелектуальних здібностей дитини [8, с. 19].

Є. Гогунів пояснює це тим, що основу регуляції рухів становлять рухові, зорові й слухові відчуття, які викликають полімодальні сприйняття. Рухові відчуття трансформують у мозок інформацію про хід виконання дій, про їх неузгодженість або відповідність умовам діяльності [4, с. 62].

Дослідниця Т. Пермінова, досліджуючи психофізіологічні особливості зорово-моторних реакцій дітей, дійшла висновку, що саме завдяки рухам рук і ніг дитина отримує значну частину інформації про світ, адже рухи власних рук і ніг фокусують дитячий погляд. Завдяки переходу до вертикальної ходи дитина одержує можливість бачити далі й більше навколо себе. У неї вивільняються руки для маніпулювання предметами, для орієнтовно-дослідницької діяльності й конструкторської, творчої роботи. Таким чином, складні рухи рук сприяють формуванню первинних форм мислення й стають його невід'ємною частиною, забезпечуючи вдосконалення інтелектуальної діяльності дитини [10, с. 57].

Отже, рухова активність – це біологічна потреба дитини, ступінь задоволення якої багато в чому визначає характер розвитку організму та особистості дитини перших трьох років життя. Ступінь задоволення цієї потреби визначає характер зростання й розвитку дитячого організму.

Варто зазначити, що для виконання будь-якого руху необхідно проявити фізичні якості, тобто витратити силу, мати певну спритність, швидкість, координацію. Кількість і якість рухів, якими володіє дитина, безпосередньо залежать від рівня розвитку фізичних якостей. Тому паралельно з формуванням основних рухів у ранньому дитинстві відбувається розвиток і фізичних якостей, який має велике прикладне значення у фізичному вихованні дітей.

Таким чином, сенситивним періодом розвитку фізичних якостей варто вважати 1-3 роки життя дитини. Однак без цілеспрямованого навчання і тренування самостійно ніколи не сформуються такі навички і вміння основних рухів, як ходьба, біг, стрибки, кидання, плавання, танцювальні рухи. Знання особливостей морфофункціонального розвитку дітей раннього віку дозволить більш ефективно використовувати методи та засоби фізичного виховання для вдосконалення організму дитини й підвищення її розумової та фізичної працездатності, рухової активності.

Науковець О. Долинна наголошує, що в дошкільному навчальному закладі навчання дітей раннього віку рухів, формування рухових умінь здійснюється за спеціально розробленими методиками. Вони містять кілька етапів: на першому етапі потрібно сформулювати в дітей чіткі уявлення про своє тіло і його симетричність, про просторове розташування його частин; навчити їх практичного орієнтування «на собі»; на другому етапі – дати дітям уявлення про те, що власне тіло є точкою відліку при орієнтуванні в навколишньому середовищі, тобто «від себе»: дітям прищеплювати формування навички полісенсорного сприйняття предметів, вміння аналізувати інформацію, отриману за допомогою слуху, зору, дотику, поєднувати її в єдиний образ і застосовувати в практичному орієнтуванні; третій етап – формування рухової навички та її автоматизація; четвертий етап – стабілізація рухової навички, зміцнення динамічного стереотипу, що відповідає основному плану дій [6, с. 15].

Таким чином, ураховуючи загальнодидактичні положення, робота з розвитку моторики дітей раннього віку має відбуватися за такими напрямками:

- розвиток аналізаторів (готовність аналізаторів сприймати ознаки й властивості предметів навколишнього світу);
- розвиток загальних уявлень (нагромадження необхідного запасу предметних і просторових уявлень, оволодіння способами сприйняття);
- розвиток рухів (сформованість правильної пози, ходи, ловіння, стрибків, бігу);
- розвиток навичок мобільності (формування інтересу до даного виду діяльності) [47, с. 86].

Отже, аналіз наукової літератури дозволив нам виокремити низку психолого-педагогічних умов розвитку моторики в дітей раннього віку, зокрема такі:

1. Єдність оздоровчої та виховної роботи (взаємозв'язок фізичного і психічного розвитку). Раціональне чергування різних видів діяльності, занять і відпочинку допомагає чіткій роботі організму. Режим кожної вікової групи складено з урахуванням психофізичних особливостей дітей, у ньому регламентований час сну (11-годинний нічний сон і 1,5-2 години вдень), чотириразове харчування, ранкові й вечірні прогулянки (у цілому 3-4 години), вільні ігри дітей (близько 1,5 години), заняття.

2. Урахування індивідуальних особливостей дітей. Кожна дитина індивідуальна, у кожної свої здібності, пізнавальні інтереси, темперамент. Завдання вихователя полягає в тому, щоб залучити всіх дітей до процесу активного й систематичного засвоєння програмового матеріалу. Формування рухових навичок у дітей вимагає врахування індивідуальних типологічних особливостей нервової системи, що впливають на темп їх засвоєння, набуття рухового досвіду, рівня розвитку фізичних якостей і формування рухових навичок. Ці показники дозволяють педагогові здійснювати індивідуальний підхід у процесі вибору методичних прийомів навчання, спрямованих на успішне формування рухових навичок у дітей.

3. Урахування вікових особливостей і можливостей дітей. Заняття з фізичної культури з дітьми раннього віку передбачають формування таких рухів дітей: з дітьми віком від 1 до 2 років – ходьба, повзання (лазіння), кидання, катання, деякі ігрові та загальнорозвивальні вправи, ігри з рухами; з дітьми віком від 2 до 3 років – ходьба, біг, повзання й лазіння, метання й катання, стрибки, сюжетні рухливі ігри з простими правилами, ігрові та загальнорозвивальні вправи (з предметами й наслідувальні). Для цього створюються умови, за яких дитина третього року життя вчиться діяти в колективі. Варто враховувати психофізіологічні особливості дітей раннього віку: високу реактивність, підвищену збудливість, імпульсивність, нестійкість емоційного стану, велику рухливість, швидку стомлюваність від одноманітних рухів, нездатність без перерви ходити, бігати, довго чекати сигналу в іграх тощо.

4. Своєчасне формування рухових навичок та їх ускладнення. Систематичне, поступове й доступне підвищення навантаження позитивно впливає на загальний розвиток дитини й сприяє покращенню її рухової підготовленості. Формування міцної рухової навички у дітей залежить від обов'язкового систематичного повторення пройденого значну кількість разів. Доцільно проводити заняття з трьох частин: вступної (ходьба, що чергується з бігом); основної (3–6 загальнорозвивальних вправ з предметами або наслідувальних, що закінчуються підскоками або бігом, вправи повторюються 4–6 разів і проводяться з різних вихідних положень. Для вправ в основних видах рухів підбирається 1–2 (іноді 3) види (крім ходьби й бігу). Після основних видів вправ обов'язково проводиться рухлива гра, в якій беруть активну участь усі діти; завершальної (ходьба або спокійна гра). Такий розподіл матеріалу відповідає можливостям дітей раннього віку й забезпечує наростання фізичного навантаження протягом заняття з наступним зниженням його до кінця.

5. Створення позитивного емоційного настрою на заняттях. Психічні процеси поділяють на пізнавальні, емоційні й вольові. Емоції впливають на всі компоненти свідомості – на відчуття, сприйняття, уяву, пам'ять, мислення тощо. У процесі навчання велике значення мають емоції, інтерес і свідоме ставлення дітей до своєї діяльності. Інтерес до змісту рухових вправ, що розучуються, або до гри викликають емоційний підйом. Створення високого емоційного фону забезпечується шляхом використання на заняттях цікавого матеріалу, попередження перевтоми дітей.

6. Формування психологічної готовності дітей до виконання вимоги дорослого. Діти віком від 1 до 3 років прагнуть бути поблизу дорослих, прислухаються до їхньої лагідної мови, із задоволенням виконують посильні завдання й доручення. Щоб викликати активність, ініціативність, самостійність дитини, необхідно створити для неї психологічний простір тепла і захищеності, уваги і довіри, радісного сприйняття навколишнього світу. У сприятливих умовах зовнішнього середовища утворення умовних рефлексів відбувається природно, закономірно. Л. Виготський наголошував, що утворення нових часових зв'язків відбувається

ефективно, коли кора великих півкуль мозку вільна від сторонніх подразників ззовні, тобто коли ніщо не відволікає увагу дитини під час навчання (невдале розміщення дітей, несподівана поява кого-небудь у кімнаті, стукіт, спів за стіною, часті зауваження вихователя окремим дітям, що порушують цілісність його пояснення тощо) [3, с. 213].

7. Організація та дотримання гігієнічних вимог фізичного виховання, забезпечення необхідним обладнанням. Важливу роль у формуванні рухів у дітей раннього віку відіграє організація спеціальних умов активності, які створюються дорослими: меблі, посібники розставляються вздовж стін так, щоб середина групової кімнати була вільною, при цьому килими, доріжки повинні бути прибрані. З метою запобігання травмам низка предметів і місць групового приміщення (батареї, шафи з посудом, туалети тощо) повинні бути недоступні дітям. Поряд із забезпеченням вільного простору необхідно мати спеціальне обладнання для формування в дітей різних видів рухової активності (гірку із драбинкою, майданчиком і спуском тощо). Для розвитку координації рухів ніг і рук необхідно мати набір іграшок, які діти могли б переносити в руках (великі м'які іграшкові тварини, ляльки, м'ячі, кошики, відерця, мішечки тощо).

8. Забезпечення оптимального навантаження на основні групи м'язів (плечового пояса, спини, живота, ніг). Вихователь використовує всі можливості, щоб заняття приносили максимальну користь. Висока ефективність фізичного навантаження досягається при правильному чергуванні рухів і відпочинку, що може бути активним і пасивним. Під час активного відпочинку до роботи залучаються м'язи, що не були задіяні в попередній вправі, тобто відбувається зміна м'язового навантаження (один рух слідує за іншим). Наприклад, в основній частині заняття після ходьби гімнастичною лавою або метання проводиться рухлива гра з бігом тощо. Активний відпочинок збільшує корисний час заняття (моторну щільність), скорочуючи паузи між окремими видами рухів.

9. Використання різноманітних ігор, що забезпечують перехід реальних дій у внутрішній план (співпереживання, співчуття, радість успіху тощо). Обов'язковою формою роботи з дітьми раннього віку є проведення рухливих ігор, що мають велику педагогічну цінність. Емоції здивування, радості, пережиті дітьми під час рухливих ігор, сприяють кращому засвоєнню рухів.

10. Організація взаємодопомоги. Загальновідомо, що у співробітництві дитина проявляє себе краще ніж у самотійній роботі. Для занять доцільно об'єднувати дітей по 10–12 осіб (дві підгрупи). Відповідно до конкретних умов у підгрупи можна поєднувати не тільки за віковим принципом, але й з огляду на підготовчий і руховий досвід кожної дитини. Це створює сприятливі умови для виховної роботи: малята наслідують старших, у свою чергу, старші діти допомагають молодшим пройти по похилій дошці або гімнастичній лаві, знайти своє місце в рухливій грі тощо. Діти із низьким фізичним розвитком, руховою підготовленістю, як правило, боязкі, пасивні й виконують вправи в'яло. Не можна залишати без уваги малорухливих, слабких, сором'язливих дітей, а також дітей, що відстають у фізичному розвитку, – їм найбільше потрібна допомога. На початку року новачки, не впевнені у своїх силах, часто відмовляються виконати дію, але при цьому проявляють інтерес і допитливість. Як правило, такі діти швидко переходять до активної діяльності при повторенні знайомих їм вправ, ігор, особливо якщо дорослий постійно звертається до дитини, заохочує й допомагає їй.

11. Спільна діяльність вихователя з дітьми. Варто пам'ятати, що на заняттях з дітьми до 3 років немає прямого навчання. Дитина засвоює рух у результаті багаторазового повторення на основі наслідування й безпосередніх рухових відчуттів у процесі його виконання. Показ і пояснення відбуваються одночасно з виконанням вправ. Вихователь робить вправи разом з дітьми від початку до кінця. Педагог стежить за тим, щоб кожна дитина, засвоюючи необхідні рухи, могла задовольняти властиву їй рухову потребу.

Моторна щільність (час, який використовується для безпосереднього виконання рухів дітьми на заняттях) занять дітей другого року життя перебуває в межах 40–70 % усього часу заняття, для дітей третього року життя – 50–80 %. Загальна щільність (час, відведений для

виконання рухів, шикувань, показу й пояснень вихователя) заняття вище, але навіть при вмілій організації й педагогічній майстерності вихователя для дітей другого року життя вона не перевищує 80 % загального часу заняття, а для дітей третього року життя становить 80–100 %. Облік рухової активності показує, що на початку року протягом 10-хвилинного заняття в дітей другого року життя фіксується (за допомогою крокоміра) 50–180 рухів, а під кінець року – 300–500; у дітей третього року в середньому складає 1300–1400.

Чим раніше розпочато з дитиною роботу з формування в неї рухової сфери, тим менше вірогідність виникнення відхилень в її моториці й тим більше позитивно позначиться вплив рухових функцій на її психофізичний розвиток. Навички великої моторики – це фундамент, база для формування тонких рухів рук.

Висновки. Отже, аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дозволив констатувати, що ранній вік – це період швидкого розвитку всіх властивих людині психофізіологічних процесів. Вчасно розпочате й правильно організоване виховання дітей раннього віку є важливою умовою їхнього повноцінного морального, інтелектуального та фізичного розвитку. Науковцями доведено, що в ранньому віці рух є біологічною потребою дитини. Рівень задоволення цієї потреби багато в чому визначає характер розвитку дитячого організму. Так, рівень обмінних процесів і енергія формування органів і систем у період від 1 до 3 років безпосередньо залежать від обсягу й інтенсивності рухової активності, водночас у перші три роки спостерігається позитивний вплив і тісний взаємозв'язок активного фізичного розвитку на психічні та розумові якості дитини як майбутньої особистості.

Ефективність розвитку рухової сфери дітей раннього віку визначають певні психолого-педагогічні умови: 1) єдність оздоровчої та виховної роботи (тісний взаємозв'язок фізичного і психічного розвитку); 2) індивідуальний підхід до дитини; 3) урахування вікових особливостей і можливостей дітей; 4) своєчасне формування навичок самостійності та їх ускладнення; 5) формування психологічної готовності дітей до виконання вимоги дорослого; 6) створення позитивного емоційного настрою на заняттях у групі; 7) організація та дотримання гігієнічних вимог фізичного виховання, забезпечення необхідним обладнанням; 8) забезпечення навантаження на основні групи м'язів (плечового пояса, спини, живота, ніг); 9) використання ігрової діяльності, що забезпечує перехід реальних дій у внутрішній план; 10) організація взаємодопомоги; 11) спільна діяльність вихователя з дітьми.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок з порушеної проблематики вважаємо дослідження впливу емоційної сфери на розвиток рухів у дітей раннього віку.

Список використаних джерел та літератури

1. Александрян Э. А. Сенсорное развитие на ранних этапах онтогенеза и роль двигательного анализатора в этом процессе / Э. А. Александрян. – М. : Издательский центр «ВЛАДОС», 2005. – 150 с.
2. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движения и физиологической активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Биомедгиз, 1986. – 422 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Издательский центр «ВЛАДОС», 2007. – 480 с.
4. Гогонов Е. Н. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. Н. Гогонов, Б. И. Мартыанов. – [2-е изд., дораб.] – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – С. 62–63.
5. Гуревич М. Ю. Оптимизация двигательной активности // М. Ю. Гуревич // Актуальные проблемы физической культуры и спорта. – 2009. – № 5. – С. 11–14.
6. Долинна О. Науково-методичне забезпечення фізичного виховання дошкільнят / О. Долинна // Дошкільне виховання. – 2007. – № 7. – С. 14–16.
7. Дудьев В. П. Психомоторика: словарь-справочник / В. П. Дудьев. – М. : Издательский центр «ВЛАДОС», 2008. – 355 с.
8. Литвинова М. Ф. Физкультурные занятия с детьми раннего возраста : третий год

жизни : [практическое пособие] / М. Ф. Литвинова. – М. : Айрис-Пресс, 2005. – 288 с.

9. Немов Р. С. Психология : учебник для студентов высш. учебн. заведений / Р. С. Немов – М. : Издательский центр «ВЛАДОС», 2000. – В 3 кн. – Кн. 2 : Психология образования. – С. 97–116.

10. Перминова Т. А. Психофизиологическая характеристика зрительно-моторных реакций у детей дошкольного возраста / Т. А. Перминова // Физическая культура в школе. – 2007. – № 4. – С. 56–58.

Светлана Анатольевна Титаренко,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры дошкольной педагогики и психологии
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: titarenko17.01@gmail.com

Мария Викторовна Барсуковская,
ассистент кафедры дошкольной педагогики
и психологии
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: barmabm66@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТОРНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В статье определена актуальность проблемы развития моторики у детей. Осуществлен анализ психолого-педагогических исследований по проблеме развития моторной сферы у детей раннего возраста. Раскрыто содержание понятий «моторика», «моторная сфера», «двигательная активность» детей. Определены уровни формирования движений у детей 1–3 лет. Охарактеризованы особенности развития моторики у детей раннего возраста. Освещены этапы и закономерности формирования двигательного навыка у детей. Сакцентировано внимание на важности учета дидактических принципов обучения в процессе развития моторики детей раннего возраста. Обоснованы психолого-педагогические условия развития моторной сферы у детей раннего возраста.

Ключевые слова: моторная сфера, моторика, двигательная активность, ранний возраст, психолого-педагогические условия.

Svitlana Titarenko,
pedagogical sciences candidate, associate professor of
preschool pedagogy and psychology chair of
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National
Pedagogical University,
e-mail: titarenko17.01@gmail.com

Maria Barsukovska,
assistant of preschool pedagogy and psychology chair
of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National
Pedagogical University,
e-mail: barmabm66@gmail.com

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EARLY YEARS PRESCHOOLERS' MOTILITY DEVELOPMENT

Introduction. The relevance of the study is due to the conceptual provisions of the modern theory of preschool education, aimed at early use of potential unique opportunities for the

development of each child's personality, formation of his spiritual, mental and physical health at the stage of early childhood. These tasks are reflected in the Constitution of Ukraine, Laws of Ukraine «On education», «On preschool education», and the Basic component of preschool education. The basis for further special knowledge mastery, skills and abilities for different activities, is set in the period from birth to seven years. The period of early childhood is one of the most important and critical stages of child development.

In the age from 1 to 3 years the basis for the child's physical activity, the individual styles of performing various physical actions, is set, that will further define their beauty, efficiency and expediency, therefore, the motility of the young child is a priority of society, families and preschool educational institutions.

Purpose. *To carry out theoretical analysis of psychological and pedagogical, and methodological literature on the motility development of young children; to identify psychological and pedagogical conditions of motility development of three years old children.*

Methods. *Analysis, synthesis, comparison, classification, specification, generalization of scientific sources on the research problem; studying of pedagogical experience, regulations to clarify the essence of the basic concepts of the research.*

Results. *A theoretical analysis of psychological and pedagogical, and methodological literature on the motility development of young children is carried out; features of motility development of early age children are characterized; psychological and pedagogical conditions of motility development of young children are grounded.*

Originality. *The results of the research will be useful for pedagogical workers of preschool educational institutions, pupils' parents in the process of young children motility development.*

Conclusion. *The analysis of psychological and pedagogical, and methodical literature allowed concluding that infancy is a period of the rapid development of all human physiological processes. Timely developed and implemented education of young children is an important condition for their full moral, intellectual and physical development. Scientists have proved that movement at an early age is a biological need of a child. The level of satisfaction of this demand largely determines the nature of the child's body. Thus, the level of metabolic processes and the energy of formation of organs and systems in the period from 1 to 3 years depends on the volume and intensity of physical activity, at the same time positive influence and close interrelation of active physical development and mental qualities of the child as the future person is observed in the first three years.*

The effectiveness of young children motility development is identified by certain psychological and pedagogical conditions: 1) the unity of health and educational work (the close interrelation of physical and mental development); 2) individual approach to the child; 3) taking into account age features and possibilities of the children; 4) timely formation of self-reliance skills and their complication; 5) forming of children's psychological readiness to perform adult demands; 6) creating a positive emotional attitude in the classroom; 7) organization and compliance with the physical education hygienic requirements, provision with necessary equipment; 8) ensuring the load on the main muscle groups (shoulders, back, abdomen, legs); 9) the usage of play activity that provides a transition to real action in the internal plan; 10) organization of mutual aid; 11) joint activity of the tutor with children.

Key words: *motility, motility skills, physical activity, early age, psychological and pedagogical conditions.*

References

1. Aleksandryan Э. А. Sensorное развитие на ранних этапах онтогенеза у роля дивчател'ного аналізатора в цьому процесі / Э. А. Aleksandryan. – М. : Yzdatel'skiy tsentr «VLADOS», 2005. – 150 s.
2. Bernshteyn N. A. Ocherky po fyziolohyy dvyzhenyya y fyziolohycheskoy aktyvnosty. / N. A. Bernshteyn. – М. : Byomedhyz, 1986. – 422 s.
3. Выhotskiy L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya / L. S. Выhotskiy. – М. : Yzdatel'skiy tsentr «VLADOS», 2007. – 480 s.

4. Hohunov E. N. *Psykholohyya fizycheskoho vospytanyya u sporta : ucheb. posobyе dlya stud. vyssh. ped. ucheb, zavedenyi / E. N. Hohunov, B. Y. Mart'yanov. – [2-e yzd., dorab.] – M. : Yzdatel'skyu tsentr «Akademya», 2004. – S. 62–63.*
5. Hurevych M. Yu. *Optymyzatsyya dvyhatel'noy aktyvnosti // M. Yu. Hurevych // Aktual'nye problemy fizycheskoy kul'tury y sporta. – 2009. – #5. – S. 11–14.*
6. Dolyinna O. *Naukovo-metodychne zabezpechennya fizychnoho vykhovannya doshkil'nyat / O. Dolyinna. // Doshkil'ne vykhovannya. – 2007. – # 7. – S. 14–16.*
7. Dud'ev V.P. *Psykhomotoryka: clovar'-spravochnyk / V.P. Dud'ev. – M. : Yzdatel'skyu tsentr «VLADOS», 2008. – 355 s.*
8. Lytvynova M. F. *Fyzkul'turnye zanyatyya s det'my ranneho vozrasta : tret'yy hod zhyzny : praktycheskoe posobyе / M. F. Lytvynova. – M. : Ayrys-Press, 2005. – 288 s.*
9. Nemov R. S. *Psykholohyya : uchebnyk dlya studentov vyssh. uchebn. zavedenyi / R. S. Nemov – M. : Yzdatel'skyu tsentr «VLADOS», 2000. – V 3 kn. – Kn. 2 : Psykholohyya obrazovanyaya. – S. 97–116.*
10. Permynova T. A. *Psykhofyziolohycheskaya kharakterystyka zrytel'no-motornykh reaktsyy u detey doshkol'noho vozrasta / T. A. Permynova // Fyzycheskaya kul'tura v shkole. – 2007. – #4. – S. 56–58.*

Отримано редакцією 31.05.2017 р.

УДК 373

Олександр Іванович Курок,

доктор історичних наук, професор
кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: gnpuoffice@gmail.com

Галина Петрівна Барсуковська,

старший викладач кафедри
дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: natali_1957.nikita@ukr.net

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ПІШИХ ПЕРЕХОДІВ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено проблему підготовки майбутніх вихователів до організації і проведення піших переходів, проаналізовано науковий і методичний доробок вітчизняних та зарубіжних педагогів з питань використання дитячого туризму, як засобу оптимізації рухової активності дітей дошкільного віку. Репрезентовано досвід викладання дисципліни «Основи дитячого туризму» у процесі формування фізкультурно-оздоровчої компетентності студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Ключові слова: підготовка студентів до проведення піших переходів з дітьми дошкільного віку, фізичне виховання дітей дошкільного віку, рухова активність, дитячий туризм, піші переходи, туристична діяльність, туристичні вміння, фізкультурно-оздоровча компетентність, авторська регіональна програма.

Постановка проблеми. Нині спостерігається різке погіршення стану здоров'я дітей дошкільного віку внаслідок порушення екологічної рівноваги, неконтрольованого негативного впливу несприятливих факторів природного і соціального середовищ. Національними програмами «Освіта (Україна XXI)», «Діти України», «Здоров'я нації», Національною доктриною розвитку освіти одним із стратегічних завдань визначено збереження здоров'я дітей дошкільного віку. Воно знайшло відображення і в інших державних документах – Конституції України, Законі України «Про дошкільну освіту», Концепції національної безпеки України. Проблема зміцнення здоров'я дітей може бути вирішена шляхом якісної підготовки майбутніх вихователів до активного використання форм роботи з фізичного виховання дошкільників у природних умовах, зокрема піших переходів за межі ДНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема активізації рухового режиму дітей дошкільного віку в умовах природного середовища привертала увагу таких учених: О. Богініч, Н. Бочарової, Г. Буковської, О. Вавілової, Е. Вільчковського, Т. Грицишиної, Н. Денисенко, Т. Дмитренко, М. Єфименка, Т. Зав'ялової, Л. Купріної, О. Курка, Т. Осокіної, М. Рунової, Е. Степаненкової, Ю. Чернишенка, Г. Шалигіної, та ін.

Так, Г. Шалигіна, вивчаючи питання активізації рухового режиму дітей дошкільного віку у природних умовах, розробила рекомендації щодо використання рухливих ігор та ігрових вправ для закріплення основних рухів. О. Вавілова з'ясувала, що, добирати рухливі ігри для піших переходів слід, урахувавши їх потенціал для комплексного розвитку рухових якостей. Т. Осокіна, досліджувала питання організації рухової діяльності дітей дошкільного віку в природних умовах, зокрема у весняно-літній сезон. Е. Вільчковський вивчав особливості методики проведення тематичних занять із ознайомлення дітей з елементами спортивних ігор і вправ, закріплення й удосконалення техніки їх виконання і вважає піші переходи важливим складником створення оптимального щоденного рухового режиму, засобом автоматизації рухових умінь і навичок. О. Курок надав рекомендації щодо добору рухливих ігор і вправ спортивного характеру для оптимізації рухової діяльності дошкільників на привалі, їх дозування залежно від віку вихованців, рухової підготовленості, пори року, погоди, мети і змісту прогулянок. Науковець дав низку порад щодо використання рельєфу місцевості та природних умов під час виконання дітьми рухів, а також написання конспекту пішого переходу, розробки маршруту, підготовки інвентарю [1]. О. Богініч у своєму посібнику представила методику проведення занять ігрового типу, яка може бути використана у процесі підготовки і проведення піших переходів [2].

Н. Денисенко рекомендувала використовувати піші переходи як засіб оздоровлення дітей дошкільного віку і довела, що під час виконання фізичних вправ у природних умовах показники усіх фізіологічних систем вихованців активізуються і гармонійно взаємодіють між собою і з довкіллям. Дослідниця вважала, що у процесі піших переходів розвиваються компенсаторні функції організму дошкільника, підвищується опірність його організму несприятливим факторам зовнішнього середовища [3].

Н. Бочарова висвітлила особливості проведення підготовчої до піших переходів роботи, виокремила функціональні обов'язки педагогів і персоналу ДНЗ з питань підготовки, проведення піших переходів і підведення їх підсумків, деталізувала методику організації і проведення рухливих ігор на основному привалі, розробила рекомендації з навчання дітей старшого дошкільного віку орієнтуванню на місцевості [4].

Над проблемою активізації рухового режиму працювала Т. Дмитренко, яка розробила методику ефективного поєднання малих, середніх, максимальних навантажень під час виконання фізичних вправ. Дослідниця довела, що максимальні фізичні навантаження, яких часто уникають вихователі, необхідні для підвищення функціональних можливостей організму дитини. Також вартою уваги є думка вченої, що слід уникати в роботі з вихованцями некорисних для них навантажень, наприклад, бігу у швидкому темпі, вправ з одночасним охопленням усіх груп м'язів. Натомість пропонує використовувати в роботі з дошкільнятами вправи з напруженням окремих груп м'язів.

М. Рунова вважає, що зберегти рухову діяльність дошкільника на оптимальному рівні можна за допомогою упровадження елементів креативної педагогіки і використання варіативного фізкультурно-ігрового середовища (природні умови), де основні рухи удосконалюються на основі відчуттів і сприймань. Також дослідниця вважає піші переходи засобом розвитку рухових якостей і основним компонентом здоров'язбережувальних технологій у фізичному вихованні дітей дошкільного віку [5].

Т. Зав'ялова розробила систему взаємопов'язаних прогулянок-походів, фізкультурних і пізнавальних занять, об'єднаних сюжетною лінією, в яких раціонально поєднані рухова, ігрова і пізнавальна діяльність. Пропонована дослідницею навчальна робота передбачає проведення практичних занять за типами: природознавчих прогулянок; прогулянок-розвідок; прогулянок-пошуків; занять-тренувань; сюжетно-рольових занять; колових тренувань; занять-змагань тощо. Також автор у своїй програмі окреслює широкий спектр засобів і форм, методів і прийомів туристичної роботи у ДНЗ: (фізичні вправи з максимальним використанням природного і соціального оточення, спрямовані на розвиток фізичних якостей, координаційних здібностей; прийоми навчання раціонального подолання природних перешкод і оволодіння технікою руху під час пішохідних прогулянок; спеціальні рухові завдання для розвитку орієнтування у просторі; рухливі ігри з пошуковими ситуаціями в приміщенні та на місцевості; доступні для дошкільників туристичні вправи прикладного багатоборства (в'язання вузлів, укладання рюкзака тощо).

Найважливішою сутністю туристичної діяльності, на думку Т. Грицишиної, є нерозривний зв'язок рухової діяльності дітей з вивченням елементів наук, практикою, довкіллям. Авторка зазначає, що регулярні прогулянки-походи, цільові прогулянки, піші переходи різної тривалості та інтенсивності, з подоланням перешкод, сприяють розвитку в дошкільників витривалості. Перебування ж дитини упродовж тривалого часу на відкритому повітрі в русі, на її думку, сприяє загартовуванню організму. Проведення на місці привалу ігор-естафет, рухливих ігор, змагань, подолання смуги перешкод та виконання інших рухових завдань удосконалює рухові вміння дітей, розвиває їхні фізичні якості. Діяльність у цьому напрямі сприяє створенню активного рухового режиму в дошкільному навчальному закладі [6].

На думку іншої дослідниці, Г. Буковської, туристична діяльність є важливим засобом формування основ екологічної культури в дітей дошкільного віку. Зміст програми «Книга природи туристят», автором якої є Л. Купріна, поділено на блоки і спрямовано на формування в дітей дошкільного віку еколого-туристичних знань й умінь. Усю роботу з еколого-туристичної підготовки вихованців автор пропонує організовувати за принципом циклічності. Цікавими для туристичної роботи в ДНЗ, на нашу думку, є пропоновані у змісті програми форми роботи: екскурсії екологічною стежиною; уроки доброти; уроки мислення; конкурси; КВК, вікторини; трудові десанти; складання екологічних карт; фенологічні спостереження; екологічні свята; інсценування екологічних казок; нетривалі походи; ігри туристської тематики.

Формулювання мети статті – репрезентувати досвід підготовки майбутніх вихователів до проведення піших переходів у процесі вивчення дисципліни «Основи дитячого туризму».

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність вихователя ДНЗ має свої специфічні особливості. Низка дослідників підкреслює, що успішний фізичний розвиток дітей дошкільного віку, їх особистісна активність і соціальна спроможність залежать від методично правильного, цілеспрямованого керівництва фізичним вихованням. Тому специфіка фахової підготовки студентів зі спеціальності «Дошкільна освіта» полягає в тому, що інваріантні вимоги до майбутніх вихователів і характеристики компетенцій збагачуються специфічними особливостями професійної діяльності: урахування вікових особливостей дітей дошкільного віку, пошук та організація нових підходів до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Вивчення практичного досвіду фізкультурно-оздоровчої роботи в ДНЗ засвідчує, що такі форми туризму як екскурсії, прогулянки, туристичні прогулянки, піші переходи використовуються в ДНЗ не часто, в основному з освітньою і виховною метою; рухова діяльність туристичної спрямованості не посіла ще належного місця в системі фізичного виховання і розвитку дітей

дошкільного віку. На наш погляд, це пов'язано з тим, що потребує удосконалення методика використання засобів туризму, перегляду організаційно-методичних підходів, що дозволить вихователям використовувати їх у роботі з дітьми в умовах дошкільного навчального закладу.

Туристична робота в освітньо-виховному процесі ДНЗ як складник фізичного виховання, має закласти підґрунтя для забезпечення фізичного здоров'я, комплексного підходу до формування моторних і психофізичних якостей дітей, забезпечення фізичної готовності до навчання у школі. Перебудова педагогічного процесу в дошкільних навчальних закладах відповідно до Базового компонента дошкільної освіти в Україні спрямована на використання могутнього потенціалу природних умов у фізичному вихованні дітей дошкільного віку. Сьогодні керівництво роботою з фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах потребує перегляду. Про це свідчить значний відсоток дітей з відхиленнями у здоров'ї, з недостатнім рівнем оволодіння основними рухами та розвитком психофізичних якостей.

Відповідно до «Інструктивно-методичних рекомендацій» (додатку до листа МОН України від 02.09.2016 року № 1/9-456) «Щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільних навчальних закладах» одним із основних завдань адміністрації і вихователів ДНЗ є створення найбільш сприятливих умов для правильного фізичного розвитку дитячого організму, підвищення його опірності інфекціям, а також для поступового і систематичного загартування. Механізація побуту, зміни характеру і змісту процесу навчання, збільшення його напруженості – все це призводить до зниження рухової активності. Сьогодні потреба дітей у рухах задовольняється лише на 25-55%. Вважаємо, що повноцінному розв'язанню оздоровчих, освітніх і виховних завдань, оптимізації рухової активності сприятиме проведення піших переходів – основної форми закріплення і вдосконалення основних рухів дітей у природних умовах.

Педагоги, психологи, фізіологи одноставно вказують на необхідність комплексного використання фізичних вправ і природних факторів та цінність їх поєднання. Безсумнівно, оптимізація фізичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах, урахування сучасних соціально-економічних проблем активізують прагнення багатьох освітян до активного пошуку нових підходів до проведення туристичної роботи в освітньо-виховному процесі ДНЗ. Аналіз наукового доробку в цій галузі, вивчення передового педагогічного і методичного досвіду засвідчують, що одним із таких підходів є комплексне застосування елементів туризму в роботі з дошкільниками. Сьогодні значну кількість методичних посібників і рекомендацій присвячено прогулянкам та екскурсіям. Питання активізації рухового режиму на етапі автоматизації рухових навичок під час піших переходів ще не знайшло належного місця в системі фізичного виховання дітей дошкільного віку. Однією з причин цього, на нашу думку, є неготовність вихователів організувати здоров'язбережувальний простір засобом туристичної роботи.

Як майбутні вихователі, так і досвідчені фахівці, мають усвідомити оздоровчу цінність туризму для дошкільників [5].

У вік технічного прогресу діти перевантажені інформацією, шумами, контактують з великою кількістю людей, відвідують по декілька гуртків, переглядають велику кількість телепередач, проводять багато часу за комп'ютером», дихають забрудненим повітрям, що призводить до гіподинамії, кисневого голоду, зниження активності, перенавантаження нервової системи. Піші переходи є не тільки потужним засобом профілактики вищезгаданих негативних явищ, але й можуть бути використані для лікування багатьох захворювань судинної, дихальної систем, поліпшення терморегуляції, підвищення тонуусу вегетативної і центральної нервової системи.

У Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка традиційно в процесі викладання дисципліни «Основи дитячого туризму» здійснюється ґрунтовна, поетапна підготовка студентів до роботи з фізичного виховання дітей дошкільного віку в природних умовах. Так, на першому етапі здійснюється формування бази теоретико-методичних знань студентів. Під час лекцій майбутнім фахівцям дається загальна

характеристика туристичної роботи в ДНЗ, зокрема піших переходів як важливого складника фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками. Вивчаючи основні поняття дисципліни, студенти усвідомлюють, що піший перехід – це форма організації туристичної діяльності, яка передбачає тимчасове (до 6 годин) перебування дітей дошкільного віку в природних умовах, виконання ними помірних навантажень, пов'язаних із пересуванням маршрутом, руховою діяльністю на привалі й оволодіння елементарними туристичними навичками. Дане визначення було сформульоване нами на основі перегляду й аналізу визначень поняття «піший перехід» різними авторами. У процесі лекцій студенти також отримують знання про оздоровчий ефект, який забезпечується руховою активністю дітей під час пішого переходу, комплексним впливом на їхній організм природних факторів, тривалим виконанням помірних навантажень у вигляді циклічних вправ.

У процесі лекцій студенти отримують уявлення, що піші переходи компенсують «руховий голод», активізують руховий режим у тих ДНЗ, які не мають достатньої матеріальної бази для здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи. У природних умовах є можливість збагатити руховий досвід, сформувати навички ходьби пересіченою місцевістю, сформувати початкові навички виживання у природному середовищі. Цікаво дібрана рухова діяльність у природних умовах формує в дошкільників інтерес до заняття туризмом і фізичною культурою, підвищує мотивацію до здорового способу життя. Реалізуючи принцип міжпредметних зв'язків, студенти дізнаються, що обов'язковим складником туристичної прогулянки є робота з ознайомлення дітей з історією рідного краю. У процесі сприймання різних предметів, явищ суспільного життя дошкільник отримує багатий чуттєвий досвід, який необхідний для розвитку його мислення і мови. У дітей розвивається допитливість, розширюється кругозір, формуються первинні уявлення про традиції і культуру народу, закладаються основи національної самосвідомості [4]. Також у процесі викладу лекційного матеріалу студенти отримують знання про зв'язок дитячого туризму з іншими формами роботи з фізичного виховання дошкільників, про зміст піших переходів у різні пори року, про значення піших переходів для всебічного виховання дітей дошкільного віку. Слухаючи лекції, студенти дізнаються про функціональні обов'язки вихователів і персоналу ДНЗ з питань підготовки і проведення піших переходів з дітьми дошкільного віку. Також у процесі лекцій студенти отримують інформацію про види піших переходів, їх мету, завдання, методику проведення, способи регулювання фізичного навантаження вихованців. Під час однієї з лекцій студентам повідомляється, що якість піших переходів залежить від дотримання низки умов, які ми виокремили на основі проаналізованої літератури і спеціальних досліджень. Першою умовою ми визначаємо необхідність урахування можливостей ДНЗ з позицій його територіального розташування і наявності різноманітних природних зон для краєзнавчої, природоохоронної роботи і максимального забезпечення рухової активності дітей старшого дошкільного віку. Другою умовою є грамотний розподіл функцій вихователів і персоналу ДНЗ з питань проведення підготовчої роботи до пішого переходу і його самого. Третьою важливою умовою, на нашу думку, є залучення батьків до туристичної роботи (колективні обговорення, прийняття спільних рішень, участь у підготовці, проведенні, підведенні підсумків піших переходів). Готуючись до піших переходів, доцільно вчасно дати поради батькам з приводу одягу (він має бути виготовленим з натуральних матеріалів і зручним для виконання активних рухів), взуття (має бути розношеним, на достатньо товстій підошві). Обов'язково слід розповісти батькам про дотримання єдиних вимог щодо режиму дня, проведення загартувальних заходів, створення оптимальних умов для задоволення потреб дитини в активній руховій діяльності. Четвертою умовою нами виділено проведення підготовчої роботи з дітьми, а саме: створення позитивної психологічної установки на туристичну роботу, пробудження бажання якнайкраще підготуватися до майбутнього пішого переходу. Засобом реалізації цієї умови є гармонійне поєднання рухової, ігрової, пізнавальної, художньо-творчої діяльності дошкільнят. Особливу увагу слід приділити фізичній підготовці вихованців. П'ята умова передбачає ґрунтовну підготовку вихователя до проведення пішого переходу, а саме:

формулювання мети, визначення комплексу оздоровчих, розвивальних, красназавчих, екологічних завдань, розробка схеми маршруту, добір інвентарю, рухливих ігор, змісту естафет, вибір об'єктів для смуги перешкод написання конспекту. Наступна, шоста, умова стосується ефективної реалізації запланованої роботи на основному привалі. Сьомою умовою є грамотне підведення підсумків пішого переходу.

У процесі лекцій студенти дізнаються, що у фізкультурно-оздоровчій роботі дитячий туризм – це ранкові й вечірні прогулянки територією дошкільного навчального закладу і за її межами. Особливу увагу звертаємо на недоліки в забезпеченні оптимальної рухової активності дошкільнят в ДНЗ протягом дня, зокрема обмаль часу відводиться на активні рухи дітей, рухливі ігри, які використовуються під час прогулянок, одноманітні за тематикою і переважаючим рухом (наприклад, ігри з ходьбою і бігом типу «У ведмедя у бору», «Хитра лисиця»; ігри з повзанням, лазінням, киданням і ловінням предметів). Нажаль практично не використовуються ігри естафетного характеру, для оволодіння елементами спортивних ігор і вправ та вправ з використанням природних об'єктів. Тому зміст і напрями туристичної діяльності, що має організовуватися в ДНЗ, визначають зміст загальної підготовки юних туристів, на яку вихователі мають звертати особливу увагу. Пеньки, рівчачки, дерева, струмки, колоди, а також природний матеріал (шишки, жолуді, камінці, хмиз) стимулюють рухову активність дітей. Багаторазово, невтомно і без зниження інтересу, виконуючи різноманітні рухові дії на лоні природи (ліс, парк, лука, поле, берег річки), дитина виявляє м'язову розкутість, творчість. Під час руху в дітей удосконалюються навички ходьби пересіченою місцевістю, що забезпечує позитивну динаміку показників основних видів рухів і спортивних вправ. Істотний ефект мають дозована ходьба, біг середнім темпом, рухливі і спортивні ігри з бігом і стрибками. З метою підготовки до зимових туристичних прогулянок необхідно проводити додаткові заняття з дітьми, які недостатньо володіють технікою ходьби на лижах. Для спеціальної технічної і тактичної підготовки можна проводити тренувальні міні-туристичні прогулянки тривалістю 25-30 хвилин. Такі прогулянки організовуються на ділянці дитячого садка або прилеглий території. Для цього можуть бути використані екологічні стежини.

Майбутні фахівці в галузі виховання фізичної культури дітей дошкільного віку повинні уміти комплексно реалізувати туристичні, оздоровчі, тренувальні, красназавчі, екологічні завдання.

Завдання оздоровлення під час піших переходів реалізуються через правильну побудову розпорядку дня, раціональну організацію проходження маршруту з дотриманням оптимального чергування фізичних навантажень та активного відпочинку, доцільного використання впливу природних чинників на всі системи організму дитини. Успіх роботи майбутнього вихователя буде залежати від того, наскільки він зможе зорієнтуватися в спеціальній методичній та популярній літературі.

Значні зміни відбуваються у вдосконаленні, в першу чергу, витривалості, а також сили, швидкості, координаційних здібностей. Доведено, що дітям старшого дошкільного віку цілком доступне оволодіння найпростішими туристичними вміннями і навичками, які значно збагачують їх рухову діяльність і є основою для більш серйозних занять туризмом у шкільні роки. Беручи до уваги низку вивчених студентами дисциплін фізкультурно-оздоровчого циклу, майбутні вихователі роблять висновок, що цікаво продумана рухова діяльність дітей у природних умовах формує інтерес до заняття туризмом і фізичною культурою, підвищує мотивацію здорового способу життя. На цьому етапі під час лекцій ми знайомимо студентів з низкою вітчизняних і зарубіжних програм, роблячи акцент на регіональних і даємо завдання ознайомитися зі структурою програми, проаналізувати її зміст, принципи створення, зробити порівняльну характеристику. Чільне місце на етапі формування теоретико-методичних знань про дитячий туризм у майбутніх вихователів посідає їх інформування про важливість використання у туристичній роботі з дошкільниками авторських, особливо регіональних програм. Ми акцентуємо увагу студентів на авторській програмі «Рюкзачок» випускниці нашого університету, вихователя-методиста дошкільного навчального закладу «Сонечко»

Охтирської міської ради Сумської області Валентини Іллівни Абакумової. Під час лекції студенти отримують інформацію про програму. Цю програму роботи розроблено відповідно до вимог Базового компонента і спрямовано на забезпечення реалізації завдань теоретичної підготовки юних туристів-дошкільників (формування у дітей знань у галузі фізичної культури, основ туризму, роботи з краєзнавства, навчання орієнтування на місцевості), формування морально-вольових якостей, позитивних рис характеру, технічної підготовки дітей до туристичної діяльності (оволодіння технікою руху під час пішохідних прогулянок, участь у виборі місця бівуаку, його організації за допомогою дорослих, раціональне подолання природних перешкод); фізичної підготовки дітей до туристичної діяльності (загальної: розвиток фізичних якостей; спеціальної: формування вмінь і навичок пішохідних прогулянок). Також у програмі репрезентовано добірку фізичних вправ з оптимальним використанням природного і соціального оточень, спрямованих на розвиток рухових якостей, координаційних здібностей, раціональне подолання природних перешкод і оволодіння технікою руху під час пішохідних прогулянок; спеціальні рухові завдання для розвитку орієнтування в просторі; рухливі ігри з пошуковими ситуаціями; доступні для дошкільників туристичні вправи прикладного багатоборства (в'язання вузлів, укладання рюкзака) як матеріал для практичної реалізації теоретичних завдань. Окрім цього програма містить інтегративний матеріал для здійснення всебічного виховання дітей дошкільного віку під час туристичної діяльності, зокрема, для розвитку мовлення, й артистичних здібностей.

Згідно з програмою робота туристичного гуртка охоплює практичні тренування, дидактичні та рухливі ігри спортивно-туристичного та екологічного спрямування, читання художньої літератури, тематичні екскурсії, практичне застосування набутого досвіду під час туристичних походів, складання розповідей про отримані враження та образотворчу діяльність у природних умовах [7].

Програма «Рюкзачок» змістовно поєднує в собі реалізацію рухових завдань із ознайомленням дітей з природою рідного краю, різновидами ландшафту, правилами безпечної поведінки в природі, в дорозі, з розвитком уявлень про здоровий спосіб життя, психічних процесів, з вихованням інтересу до природи, бережливого ставлення до навкілля. Матеріали тематичного планування роботи гуртка ми використовуємо під час практичних занять із дисципліни «Основи дитячого туризму» з метою вправлення студентів у розробці конспектів піших переходів, моделюванню елементів підготовчої роботи до їх проведення і самих переходів у різні пори року. Отриманий на заняттях досвід, майбутні вихователі адаптують до умов роботи ДНЗ під час педагогічної практики. Програма гуртка «Рюкзачок» містить цінні для практичної роботи вихователя засоби реалізації завдань піших переходів (орієнтовна добірка рухливих ігор, ігор-естафет, теми для бесід, ілюстративний матеріал, схеми маршрутів, правила поведінки в природних умовах, укладання рюкзака, орієнтовні схеми маршрутів і рекомендації до їх змістового наповнення). До одного з практичних занять студенти отримують завдання розробити сценарій гри-симуляції – засідання методичного об'єднання вихователів на тему: «Регіональна програма В.І. Абакумової «Рюкзачок» і можливості її використання в практиці туристичної роботи ДНЗ». Одним із завдань контрольної перевірки знань із дисципліни є питання, яке стосується знань студентами авторських (зокрема регіональних) програм з туристичної роботи.

Другий етап – формування практичних компетентностей майбутніх вихователів, умовно ділимо на дві частини: половина практичних занять присвячена аналізу теоретичного матеріалу, зокрема авторських програм, решта практичних занять присвяченна моделюванню й аналізу конспектів піших переходів. Під час перших практичних занять студенти представляють доповіді, реферативні повідомлення, порівняльний аналіз програм з туристичної роботи в ДНЗ, розробляють схеми маршрутів, добирають мету, пишуть програмовий зміст і складають конспекти піших переходів. Під час аналізу студенти звертають увагу на методичну правильність формулювання мети пішого переходу, на доцільність і ефективність поєднання оздоровчих, навчальних, розвивальних, виховних завдань, на добір

обладнання, дотримання структури заняття, оптимальний добір рухливих ігор та естафет, смуги перешкод відповідно до сезону, погоди, особливостей рельєфу та рухового досвіду дітей. На цьому етапі студенти усвідомлюють, що для того, щоб методично правильно написати конспект, бажано використовувати матеріал авторських, зокрема регіональних, програм. Якщо дозволяє погода, одне-два практичні заняття відводяться на проведення піших переходів околицями Глухова, за попередньо розробленими схемами і конспектами. Обов'язковим на цьому етапі є орієнтування майбутніх вихователів на використання матеріалів авторських програм у розробці власних конспектів і програм. Окрім цього студенти оформляють скарбничку вихователя, в яку поміщають власні конспекти і схеми маршрутів до них, добірки рухливих ігор, вправ та естафет для піших переходів у різні пори року, щоб використати під час практики і в майбутній роботі.

Педагогічна практика зі спеціалізації «Фізичне виховання» є третім етапом фахової підготовки майбутніх вихователів до туристичної роботи в ДНЗ. Під час проведення пробних і залікових піших переходів з дітьми старшого дошкільного віку в студентів формуються навички комплексної реалізації завдань фізичного виховання в умовах ДНЗ, а саме: студенти проводять піший перехід, аналізують і оцінюють його, вислуховують аналіз заняття здійснений вихователем, методистом, студентами-практикантами, пишуть протокол обговорення, роблять висновки. На цьому етапі студенти також репрезентують власні програми, проводять піші переходи, аналізують їх і оцінюють, розробляють рекомендації для вихователів щодо ефективної організації піших переходів чи інших форм дитячого туризму.

Висновки. Таким чином, підготовка студентів до організації і проведення піших переходів з дітьми дошкільного віку буде ефективною, якщо під час вивчення дисципліни «Основи дитячого туризму» її здійснювати в три етапи, урахувавши при цьому особливості місцевості і, використовуючи авторські регіональні програми з туристичної діяльності дітей дошкільного віку. Подальші наукові розвідки будуть спрямовані на збагачення змістово-методичної частини туристичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку, добір ефективних форм взаємодії з батьками вихованців у цьому процесі.

Список використаних джерел та літератури

1. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. – [2-ге вид., перероб. та доп.] / Е. С. Вільчковський., І. О. Курок. – Суми : Університетська книга, 2008. – 428 с.
2. Богініч О. Л. Фізичне виховання дітей дошкільного віку засобами гри / О. Л. Богініч. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.
3. Денисенко Н. Через рух – до здоров'я дітей : навчально-методичний посібник / Н. Денисенко, О. Аксьонова. – Тернопіль : Мандрівець, 2010 – 88 с.
4. Бочарова Н. И. Туристские прогулки в детском саду : пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений / Н. И. Бочарова. – М. : АРКТИ, 2004. – 116 с.
5. Рунова М. О. Рухова активність дитини в дитячому садку : посіб. для працівників дошкільних закладів, викладачів і студентів педвузів і коледжів : пер.з рос. мови / М. О. Рунова. – Х. : Ранок, 2007. – 192 с.
6. Грицишина Т. Маленькі туристи / Т. Грицишина. – К. : Редакція загальнопедагогічних газет, 2004. – 145 с.
7. Абакумова В. І. Програма туристичної роботи гуртка «Рюкзачок» / В. І. Абакумова // Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2013. – 41 с.

Александр Иванович Курок,
доктор исторических наук, профессор
кафедры дошкольной педагогики и психологии
Глуховського національного педагогічного
Університета імені Олександра Довженко,

e-mail: gnpuoffice@gmail.com

Галина Петровна Барсуковская,
старший преподаватель кафедры
дошкольной педагогики и психологии
Глуховського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженко,
e-mail: natali_1957.nikita@ukr.net

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕШЕХОДНЫХ ПЕРЕХОДОВ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье освещена проблема подготовки воспитателей к физическому воспитанию в природных условиях, сделан анализ научного и методического наследия отечественных и зарубежных педагогов по вопросам использования детского туризма, как средства оптимизации двигательной активности детей дошкольного возраста и реализации оздоровительных задач физического воспитания в ДОУ. Сделана презентация опыта преподавания дисциплины «Основы детского туризма» в процессе подготовки студентов специальности «Дошкольное образование» Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко.

Ключевые слова: подготовка студентов к проведению пешеходных переходов с детьми дошкольного возраста, физическое воспитание детей дошкольного возраста, двигательная активность, детский туризм, туристическая деятельность, туристические умения, здоровьесберегающее пространство, авторская программа.

Oleksandr Kurok,
historical sciences doctor, Professor
the chair of preschool pedagogy and psychology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National
Pedagogical University,
e-mail: gnpuoffice@gmail.com

Halyna Barsukovska,
senior lecturer the chair of preschool pedagogy
and psychology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National
Pedagogical University,
e-mail: natali_1957.nikita@ukr.net

CHILDREN TOURISM AS THE MEANS OF PHYSICAL EDUCATION PROCESS OF THE PRESCHOOLERS OPTIMIZATION

***Introduction.** Given the need to improve the health of the younger generation, the national program "Education (Ukraine of XXI)", "Children of Ukraine", "Health of the nation", the National doctrine of education development determines the formation of the preschoolers' health as one of the main strategic objectives. These objectives are reflected in the Constitution of Ukraine, Law of Ukraine "About Preschool Education", in the concept of national security of Ukraine. Today is the sharp deterioration of the preschoolers' health because of the ecological imbalance progressing, adversely affects on the health of the children. The problem of physical education, the development and strengthening of the preschoolers can be solved by optimization of the preschoolers' physical education.*

***Analysis of recent researches and publications.** This problem attracted the attention of such scientists as E. Vilchkovskiy, N. Denysenko, E. Stepanenkova, T. Dmytrenko, H. Shalygina, A. Vavilova, T. Osokina, N. Bocharova, Y. Chernyshenko, M. Yefymenko, O. Bohinich, O. Kurok, M. Runova, H. Barsukovska and etc.*

The scientists investigated the organizational issues of the preschoolers' motor activity

implementation in natural conditions; they studied the special aspects of the traditional and themed physical education classes in the natural environment; N. Denysenko, for example, recommends to use the trekking as the means of the preschoolers' health improvement; N. Bocharova gives a set of recommendations how to train the senior preschoolers to orientate on the landscape.

Purpose. *To present the regional experience of children's tourism using in the sports and recreational activities with the preschoolers.*

Methods. *Analysis of the literature, the study of practical experience.*

Presentation of the basic material. *Professional activity of the preschool teachers has its own specific features. Many researchers emphasize that preschoolers' successful physical development, their personal activity and social viability depends on a competent, committed leadership in physical education and development, finding ways to optimize it. The specificity of professional pedagogical preparation of the students of preschool education lies in the fact that requirements and features are enriched with specific features of professional activity such as accounting preschoolers' age features, search and organization new approaches to sports and recreational activities.*

The study showed that such forms of tourism as sightseeing, walking, hiking, trekking have been using in the preschool institutions, mostly with educational and training purpose. Physical activities with a tourist focusing haven't take a proper place in the system of the preschoolers' physical education [1]. In our opinion, due to the fact that tourism methods requires the development and improvement. It will allow preschool teachers to use tourism in their work with children in the preschool institutions.

Physical education in the educational process of the preschool institutions, as the part of a comprehensive education must lay the foundation to ensure the physical and moral health, an integrated approach to the preschoolers' motor and psycho-physical qualities formation, improving their physical readiness for school.

However, the organization and management of physical education work in the preschool institutions requires revision. This is evidenced by the significant percentage of children with deviations in physical development, insufficient development of the preschoolers' psychophysical qualities. Today, the need of children in movement is restricted to 25-55 %. We believe that a full solution of health, educational and educational tasks of optimization of physical activity will contribute the organization and conduct of hiking as the main organizational form of consolidation and improvement of the preschoolers' basic movements in the natural environment. By the way, the teachers, psychologists, physiologists insist on the need of physical exercises and natural factors combination. The scientists H. Yurko, V. Frolov, O. Vavilova emphasize that for the strengthening of preschoolers' health the effect of physical activity and environmental factors are the most expedient [3].

Originality. *There is no doubt that optimization of the preschoolers' physical education in the preschool educational institutions, modern socio-economic problems intensify the desire of many educators to search the new approaches for conducting tourism in the educational process of the preschool establishments.*

One of such approaches is the integrated use of tourism elements in the work with the preschoolers. Today-available forms of tourism are using in the work with children, often with a didactic and educational purpose. The main reason is the unwillingness of the preschool teachers to organize health saving environment what can provide tourism.

Children's tourism is the morning and evening walks through the territory of preschool educational institutions and beyond it. In the contents of the excursions are included motional tasks of minor intensity. It is proven that senior preschoolers are able to mastery of basic tourism skills, which greatly enriches their motor activity and they are the basis for more serious hiking in the school years. Interestingly designed children's motor activity in the natural environment generates their interest to tourism and physical culture, to motivate and promote the preschoolers' healthy lifestyle. In the process of tourism activities the tasks of general and special physical training are using. Good effect have dosed walking, jogging at an average pace, outdoor and sports games with running and jumping.

Results *In order to optimize the using of tourism resources in the sports and recreational activities we provide forms of physical education work's classification with the means of tourism*

using.

The presented structure of the future preschool teachers activity includes: the list of the spheres and objects of professional activity, the disclosure of its major forms and it is the basis for the preschool teachers' qualifying characteristics. This classification reflects the characteristic tendency of modernity, in favour of the development of a dynamic rest, in which recovery efficiency is combined with cognitive activity.

Trekking can be used to treat many diseases of the cardiovascular and respiratory systems, to improve thermoregulation, and to increase the tone of the autonomic and central nervous system. The future specialists in the field of preschoolers' physical education should be able to realise healthy, training, local history and environmental tasks.

The success of the future teacher will depend on his ability to navigate in the methodical and popular literature.

In Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University traditionally in the process of teaching and studying of the discipline "Basics of children's tourism" carries out students' thorough preparation for physical education work in natural conditions.

In this article we also highlight the programme of work developed by V. Abakumova «Backpack», which is designed in accordance with the requirements of the Base component and ensures implementation of the theoretical training tasks for young tourists-preschoolers.

This program includes the selection of the exercises with optimal use in the natural and social environment, aimed for the preschoolers' motor skills development. This program also includes integrative material for the preschoolers' comprehensive education during the tourist activities, in particular, the development of speech, theatrical outdoors activity. Program «Backpack» also combines meaningful implementation of motor tasks with the children's acquaintance with nature in their local area, varieties of the landscape, the rules of safe conduct at home, on the road, with the development of ideas about healthy lifestyles, mental processes, and development of interest to the nature, careful attitude to the environment. this program's thematic planning can be used during the practical lessons on the discipline " Basics of children's tourism". Program also contains the valuable advices of the practical work of hiking implementation.

Conclusion. *Thus, on the basis of active using of the regional tourist experience of the work with the preschoolers, we have modeled the optimization system future preschool teachers' practical training to preschoolers' physical education in natural conditions. Further research may concern a substantial part of tourist work with the preschoolers, namely the variability of the selection of outdoor games and exercises, the dosage physical load, recommendations on tools, methods and techniques of motor activity optimization in the different seasons.*

Key words: *preparation of students for carrying out of pedestrian crossings with preschool children, physical education of children of preschool age, motor activity, children's tourism, tourist activity, tourist skills, health-saving space, author's program.*

References

1. Vil`chkovs`ky`j E.S. Teoriya i metody`ka fizy`chnogo vy`xovannya ditej doshkil`nogo viku : [navch. posib.] – [2-ge vy`d., pererob. ta dop.] / E. S Vil`chkovs`ky`j., I. O. Kurok. – Sumy` : Universty`tets`ka kny`ga, 2008. – 428 s.
2. Boginich O. L. Fizy`chne vy`xovannya ditej doshkil`nogo viku zasobamy` gry` / O. L. Boginich. – K. : Shk. svit, 2007. – 120 s.
3. Deny`senko N. Cherez rux – do zdorov'ya ditej : Navchal`no-metody`chny`j posibny`k / N. Deny`senko, O. Aks`onova. – Ternopil` : Mandrivecz` , 2010 – 88 s.
4. Bocharova N. Y`. Tury`stsky`e progulky` v detskom sadu : Posoby`e dlya prakty`chesky`x rabotny`kov doshkol`ny`x obrazovatel`ny`x uchrezhdeny`j / N. Y`. Bocharova. – M. : ARKTY` , 2004. – 116 s.
5. Runova M. O. Ruxova akty`vnist` dy`ty`ny` v dy`tyachomu sadku : posib. dlya pracivny`kiv doshkil`ny`x zakladiv, vy`kladachiv i studentiv pedvuziv i koledzhiv: per.z ros. movy` / M. O. Runova. – X. : Ranok, 2007. – 192 s.
6. Gry`cy`shy`na T. Malen`ki tury`sty` / T. Gry`cy`shy`na. – K. : Redakciya

zagal`nopedagogichny`x gazet, 2004. – 145 s.

7. Abakumova V. I. Programa tury`sty`chnoyi roboty` gurtka «Ryukzachok» / V. I. Abakumova // Sums`ky`j oblasny`j insty`tut pislyady`plomnoyi pedagogichnoyi osvity`, 2013.– 41s.

Отримано редакцією 31.05.2017 р.

УДК 378.0+372.78

Олена Яківна Заїка,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної педагогіки та психології
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: zaikkael@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті аналізуються погляди дослідників на значення, суть, структуру, зміст знань у сфері музичного мистецтва. Автором встановлено, що однією з педагогічних умов, які сприяють розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів, є оволодіння знаннями з музичного мистецтва. Вирішення цього завдання досягається наповненням змісту освіти евристичними методами навчання, опорою на принципи педагогіки співпраці. У статті наголошується, що розвитку художньо-творчих здібностей сприяє засвоєння основних теоретичних положень, наукових понять з основ музичного мистецтва; теорії, історії та методики музичного виховання дітей; усвідомлення стилізового й жанрового розмаїття музичного мистецтва.

Ключові слова: знання, музичне мистецтво, розвиток, виконавство, художньо-творчі здібності, майбутні педагоги.

Постановка проблеми. Ефективність процесу музичного розвитку дитини залежить від володіння педагогом певними знаннями, уміння ними оперувати, бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення. А це потребує спеціальної підготовки, яка б дозволила розвинути адаптаційні можливості майбутнього педагога для того, щоб уміти організовувати, утримувати під контролем і координувати особистісно орієнтований навчальний процес, обирати оптимальні засоби для досягнення поставлених педагогічних цілей.

Оскільки продуктивне осягнення змісту художніх образів та виконавське їх відтворення неможливе поза знаннями особливостей художньої мови, виконавських засобів виразності тощо, необхідно проводити художньо-виховну роботу зі студентами таким чином, щоб вони цілеспрямовано оволодівали основними поняттями мистецтва, зокрема виконавського, отримували хоча б елементарні відомості з історії світової художньої культури.

Особливої значущості в духовному потенціалі особистості у сфері музики набуває специфічний контекст, створений у процесі формування естетичних понять і категорій. Відображення найважливіших стилістичних, жанрових, формоутворювальних особливостей музичної мови здійснюється через оволодіння естетичним категоріально-поняттєвим фондом. До нього належить знання фундаментальних категорій (піднесене й низьке, прекрасне й потворне, трагічне й комічне) і категоріальних понять, пов'язаних з естетичним аналізом музичних творів (художній зміст, форма, образ, стиль, тема, ідея, а також композиція, структура, ритм тощо) [1, с. 71].

Аналіз досліджень і публікацій. Знання – відображення об'єктивних характеристик дійсності у свідомості людини. Знання виражаються в поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях, перетворюються на переконання і є керівництвом до практичної дії. Невід'ємними якостями справжніх знань є їх систематичність, усвідомленість, осмисленість.

Знання є одним із джерел нахилів й інтересів людини, необхідною умовою розвитку здібностей, обдарувань [2, с. 137].

Е. Абдуллін виділяє знання двох типів: 1) ключові (узагальнені знання, що відображають суттєві явища та закономірності розвитку музичного мистецтва, характеризують типові, стійкі зв'язки музики й життя, допомагають орієнтуватися в різноманітних явищах мистецтва); 2) часткові (конкретні відомості про музику, елементи музичної мови, відомості про композиторів, виконавців, історію написання творів, відомості про нотну грамоту тощо) [3, с. 24–28].

Засвоюючи наявне знання, людина обертає його характеристики у свої суб'єктивні здібності, професійну компетентність, творчу силу мислення. Творче музичне мислення лежить в основі продуктивної музичної діяльності й здійснюється на базі музичної мови.

Музична мова є специфічним засобом збереження й передавання музичної інформації, своєрідних моделей, що утворюють «лексичний фонд». Типи звукоутворень, специфічні для кожної епохи, утворюють, за словами Б.Асаф'єва, її інтонаційний словник, який живе у свідомості людей даного суспільства. «Інтонаційний, тому що це не абстрактний словник музичних термінів, а кожною людиною інтонований (відповідно до здібностей), запас виразних, музичних інтонацій, які говорять до неї; живих, конкретних, завжди наявних звукоутворень» [4, с. 357–358].

Естетичні, художньо-теоретичні, художньо-історичні, художньо-критичні знання, знання засобів виразності тощо належать до ерудованості як інтегрального утворення. З огляду на це можна виявити значущість художнього тезаурусу для оцінювання художнього образу й поняттєвої сформованості уявлень.

На думку О. Олексюк, потрібно нагромаджувати музично-естетичний тезаурус, який охоплює знання про: сутність естетичних категорій у сфері музики (естетичний категоріально-поняттєвий фонд); виражальні можливості музичних засобів у розкритті змісту категорій естетики; жанри та види музичного мистецтва; типи музичних форм та композиційні закономірності музичного твору; національно-стильові традиції в музичному мистецтві; емоційно-естетичний (сформований досвід перцептивного переживання музичних текстів) та асоціативний фонд як систему асоціативних зв'язків [2, с. 70–71].

Досягнення мети спілкування як пізнання цінностей світу можливе лише за певних знань і навичок сприйняття – знати і розрізнити на слух музичні інструменти, типи музичних тем, принципи розвитку тематизму, типи музичних форм, їх виразову спрямованість, вміти фіксувати й аналізувати це в композиції; знати світ переживань людини, вміти осмислювати свої переживання в процесі слухового сприйняття творів, керувати своїми асоціаціями, вміти контролювати їх; знання про естетичні, моральні й світоглядні уявлення, позиції при сприйнятті, вміння знаходити й відмічати їх у композиції, відкривати їх для себе [5, с. 34–38].

Спеціальні й педагогічні знання майбутніх учителів можуть зливатися в єдине цілісне начало. Можливість подібної інтеграції обумовлюється кінцевою метою діяльності вчителя, досягнення якої залежить від застосування спеціальних і педагогічних знань [6, с. 37].

Високий рівень знань у поєднанні з розвинутими якостями особистості дають змогу майбутнім учителям здійснювати інтеграцію знань і уявлень як власних, так і уявлень учнів на духовно-світоглядному, естетико-мистецтвознавчому, психолого-педагогічному рівні; наблизитися до адекватного прочитання авторського задуму творів мистецтва, самостійно створювати художньо-педагогічну інтерпретацію творів мистецтва [7, с. 137–142].

Мета дослідження – висвітлити зміст процесу формування знань у сфері музичного мистецтва як умови розвитку художньо-творчих здібностей у майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На теоретично-пошуковому етапі розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів набуття музично-естетичних знань, усвідомлення основних музично-естетичних понять та історичного досвіду становлення і розвитку мистецтва забезпечується вивченням філософії та естетики, нормативної дисципліни «Теорія та методика музичного виховання».

У процесі вивчення курсу «Теорія та методика музичного виховання» у студентів формується когнітивно-пізнавальна складова музично-естетичної компетентності, що виражається в наявності певного базису знань: основних теоретичних положень, наукових понять з основ музичного мистецтва, педагогічного потенціалу музики; основних понять з теорії, історії та методики музичного виховання дітей; поглядів вітчизняних та зарубіжних учених з різних проблем музичного виховання і розвитку дітей.

У змістовому модулі «Музична література» розкриваються основи історії музичного мистецтва, дитячої музичної літератури, музичного репертуару та його класифікації. У процесі ознайомлення студентів із музичною літературою особлива увага приділяється слуханню музики й аналізу її змісту, заснованому на знаннях засобів музичної виразності й законів побудови різних музичних творів, для чого студентам пропонується зробити аналіз народних, камерних, хорових, симфонічних творів для слухання, різних за тематикою і жанром, дібрати, прокоментувати контрастні твори одного жанру; контрастні за характером твори зі схожою назвою; твір у декількох варіантах виконання з різною інтерпретацією художньо-образного змісту для виявлення особистих музично-естетичних переваг.

Переказ легенд і казок з провідною роллю музики і з удаю дібраними засобами (метафори, образні порівняння, прислів'я, епітети) сприяє накопиченню «емоційного словника», усвідомленню законів застосування художнього слова. Під час первинного знайомства з музичним твором для створення емоційного відгуку, зацікавленості, загального уявлення про прослуханий музичний твір у процесі залучення до сфери музичних образів твору створюється установка на сприйняття музики.

У процесі опитування, після прослуховування музичних фрагментів, пропонується визначити їх образний зміст, користуючись набором характеристик музики, обравши серед певної кількості 2–4 визначення, що відповідають кожному з прослуханих фрагментів і відображають програму музики, що сприяє розширенню словника емоційно-образних визначень музики.

Для формування установки на музично-естетичну роботу з дітьми дошкільного віку, бажання і вміння донести до дітей образний зміст музичних творів, студентам пропонується скласти колекцію музичних творів за однією із пропонованих тем музичного виховання дошкільників («Музика виражає настрій і почуття людини»; «Музика розповідає про тварин і птахів»; «Природа і музика»; «Казка в музиці»); розробити методику ознайомлення з музичним інструментом на прикладі конкретного інструментального твору (баян, акордеон, скрипка, бандура та ін.); проспівати три–чотири колісанки, п'ять–шість пісень для дітей дошкільного віку; використовувати малі фольклорні форми.

Розширенню знань студентів з мистецтва, зокрема усвідомлення його стильового й жанрового розмаїття, розвитку потягу майбутніх педагогів до художнього пізнання сприяє впровадження спеціального курсу «Традиції музичного виконавства», в ході вивчення якого першочергового значення набувають лекційні, семінарські заняття, студенти залучаються до бесід, підготовки конспектів музикознавчої літератури та ведення термінологічних словників. Широко використовуються прийоми «наведення» (Б. Асаф'єв) на музику, а також дискусивного обговорення мистецьких проблем з метою активізації оцінювального ставлення майбутніх педагогів до мистецтва.

Оволодіння інтонаційно-образною мовою виконавської діяльності в процесі засвоєння знань у галузі музичного мистецтва починається зі створення певного запасу елементарних естетичних знань і вражень, без яких не можуть виникнути нахили, потяг, інтерес до естетично значущих предметів і явищ.

Художній тезаурус визначається художньою ерудованістю особистості. Ерудованість охоплює естетичні, художньо-теоретичні, художньо-історичні, художньо-критичні знання, знання засобів виразності. Отже, художній тезаурус важливий для оцінювання художнього образу, його треба накопичувати, а саме: формувати знання про сутність естетичних категорій у сфері музики, виразові можливості музичних засобів у розкритті змісту категорій естетики,

жанри та види музичного мистецтва, типи музичних форм, композиційні закономірності музичного твору, національно-стильові традиції в музичному мистецтві, емоційно-естетичний та асоціативний фонд.

Для створення тезаурусу, накопичення естетичного досвіду й виховання вмінь сприймання мистецтва збагачується художній та емоційний досвід знаннями, вміннями та навичками, які є значущими для естетичного осягнення музичних творів, для чого використовуються музичні твори як фон, об'єкт спілкування, засіб спілкування, добір репродукцій до інструментальних, вокальних творів з наступним мотивуванням власного вибору.

На лекціях і практичних заняттях використовують різні варіанти виконання вже знайомих студентам творів, їхньої оригінальної трактовки: «Щедрик» у виконанні чоловічого секстету «Менсаунд», дуетне виконання електрогітари (Аль ді Меола) і бандури (Роман Гриньків), колискова Кларі Дж. Гершвіна у виконанні дуету Луї Армстронга і Елли Фіцджеральд; «Аве Марія» І. Баха – Ш. Гуно у виконанні Боббі МакФеррена (голосова партія акомпанементу), оригінал дуету з мюзиклу М. Леграна «Шербурзькі парасольки», «Адажіо» з Аранхуеського концерту Х. Родригеса у виконанні Лари Фабіан тощо.

У процесі розвитку художньо-творчих здібностей широко використовується лекція як важлива форма навчання та її різновиди: лекції-концерти, програмовані лекції, лекції візуалізації тощо. Ці види лекцій характеризуються проблемністю й концептуальністю, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Перебіг музичного сприймання більш успішний, якщо під час аналізу музики керуються саме алгоритмом, під яким розуміється послідовність спостереження за музикою. Загальна схема спостережень містить: визначення характеру твору, основних настроїв, встановлення динаміки розвитку музичного образу, кульмінації твору, характеристика провідних елементів музичної мови, їх взаємозв'язку й ролі у створенні художнього образу, визначення ідейно-естетичного змісту твору, самоаналіз впливу твору, його естетична оцінка.

Відповідно до запропонованого В. Петрушиним порядку осягнення музичного твору [8; с. 181–185] у процесі сприйняття виявляється головна ідея твору, настроїв, визначаються засоби музичної виразності, розглядаються особливості розвитку художнього образу, позиція автора, знаходиться власний особистісний сенс.

Кожен із цих напрямів роботи пов'язаний з постановкою проблемних завдань:

Порядок осягнення музичного твору	Постановка проблемних завдань
Виявити головний настрій	Які почуття передаються в пропонованій музиці? Які епізоди сподобались найбільше?
Визначити засоби музичної виразності	Простежте роль мелодії, гармонії, фактури, темпу в нерозривній єдності й окремо
Відстежити розвиток художнього образу, слідкуючи за розвитком художнього образу і передаючи словами те, що чуєш	Як цей твір починається, який характер має мелодія й інші засоби виразності, який образ виникає у вашій свідомості, як він далі розвивається, як закінчується твір, до чого привів розвиток образу?
Розуміння головної ідеї твору	Запропонуйте свою назву до сприйнятої музики
Розуміння світовідчуття композитора, яке він передає в музиці	Яке світовідчуття й світосприйняття відрізняє музику цього композитора, у чому міг бути сенс його морального пошуку, естетичного ідеалу, яке ставлення композитора до своїх героїв (симпатія, гумор, співчуття, іронічна посмішка)?
Обґрунтувати особистісний підхід до твору	Які події вашого життя нагадує ця музика, які спогади і надії вона збуджує, що вам схотілося зробити, прослухавши цю музику?

Рис. 1. Порядок осягнення музичного твору (за В. Петрушиним)

До змісту лекції залучається інформація, яка відображає суттєве в матеріалі, відкриває естетичну цінність змісту, який вивчається, дає спосіб засвоєння знань і розширює сферу значень у пізнанні естетичної дійсності.

Студентам пропонується скласти глосарій, наприклад, таких понять: пісня, фольклор, частівка, дума, історична пісня; музичні інструменти: бандура, бугай, сопілка, денцівка, зубівка, флюяра, кувиця, трембіта, ріг, сурма, волинка), торбан, басоля, ліра, дрімба (тема «Народна музика»).

Для усвідомлення музичного образу через асоціації (літературні, життєві), терміни, музично-теоретичні поняття або музичний аналіз залучають студентів до невеличких пояснень А. Вівальді до своїх творів, де він іноді уточнює задум кожного циклу з «Пір року».

Незважаючи на те, що студенти починають проявляти інтерес до художньо-творчої діяльності, завдань виконавсько-творчого спрямування, вони не завжди оперують прийомами оцінювання художнього образу, інтелектуальними вміннями, що означає, що в усвідомленні твору суб'єкт, який його оцінює, не пройшов низку стадій: від ознайомлення-пізнавання до цілісного усвідомлення художнього твору. Необхідно сформувати знання, способи дій у процесі передавання музичного досвіду сприймання музичних творів; досвід вербальної та виконавської інтерпретації.

Попередня робота з розвитку образності мови, емоційності та логічності висловлювань, формування словника характеризуються використанням на лекціях емоційно-образних бесід про прослуханий твір, практикується добір прикметників до музичного твору серед запропонованих.

Так, для розвитку прикметникового ряду пропонують обрати відповідно до прослуханого твору В. Ковтуна «Самба» в інтерпретації акордеоніста І. Слесарєва, характеристику:

Бадьора, ніжна, зухвала, граціозна;
драматична, героїчна, вольова;
грізна, революційна, таємнича;
лірична, весела, жартівлива;
велична, сумна, елегійна;
поетична, ласкава, зосереджена, схвильована.

При цьому розширюється словниковий запас опитуваних у процесі дослідження «прикметникового кола», «словника емоційно-образних визначень музики», що є важливим чинником художньо-творчого розвитку майбутніх педагогів.

Поступово завдання ускладнюються: розробити методику ознайомлення з інструментом симфонічного оркестру на прикладі конкретного інструментального твору (скрипка, віолончель, арфа тощо); розробити методику ознайомлення з інструментом оркестру народних інструментів на прикладі конкретного інструментального твору (баян, акордеон, скрипка, бандура); скласти портрети виконавців-бандуристів (кобзарів, лірників) на основі згадок про них сучасників, критиків, письменників; проаналізувати музично-критичну статтю (на вибір) з огляду на значення, композиторські, виконавські проблеми, засоби виразності в опері, балеті; проаналізувати виступи акторів балетного жанру з огляду на технічні дані, зовнішні, внутрішні засоби виконавської майстерності; підготувати фрагмент лекції-концерту з використанням музичних фрагментів прослуханих творів на лекціях. Це вимагає аналізу педагогічної, психологічної та мистецтвознавчої літератури, ознайомлення з критикою виступів виконавців, інтерв'ю зі співаками, балетними танцюристами.

Для вдосконалення вмінь з використання знань про особливості та характерні риси концертного виконання у своїй професійній діяльності студенти створюють міні-лекції-концерти за такими темами: «Види і жанри музичного мистецтва», «Виразальні засоби музики», «Пісні нашого регіону», «Вокальна камерна музика», «Жанр хорового концерту в творчості Д. Бортнянського, М. Березовського», «Обробки народних пісень та оригінальні хорові твори М. Леонтовича», «Історія українського балету», «Видатні виконавці балету», «Творчість французьких шансоньє».

Використовуючи музичну критику, пропонують висловити поетичну ідею, знайти спільне в різних інформаційних потоках (візуальної і звукової інформації), встановити ступінь відповідності образно-емоційного змісту музичних творів та зразків поезії, зробити анотацію пісенника, визначити душевний стан людини, яка виконує твір, користуючись колом вербальних понять, дати характеристику голосу після прослуховування виступу співака, створити приспів на заданий заспів, охарактеризувати власні міміку, жест, позу під час власного виконання або зовнішній виконавський план товаришів.

Використовуючи відеоряд, студентам пропонують оцінити виступи виконавців народної, камерної, оперної, балетної, симфонічної, хорової, сучасної музики (4-бальна система або вербально) за шкалою відповідно до засобів виконавської діяльності: технічні засоби (голос, дикція, інтонація, артикуляція, виразність фразування, діапазон); художні засоби (динаміка, агогіка, тембр, штрихи тощо); зовнішні засоби (поза, жест, вираз обличчя, пластика і грація рухів, міміка); внутрішні засоби (експресія, перевтілення, натхнення).

Для художнього пізнання також характерною особливістю стає взаємодія різних видів мистецтва: вірші оцінюють критерієм мелодійності; виявлення ритмової організації знаходять не тільки в музиці, поезії, а й у живописі; злиття кольорового і музичного сприйняття реалізується у світломузиці [6, с. 37].

Ефективним методом пізнання інтегративних зв'язків є порівняльний аналіз творчості авторів, які належать до одного стильового розвитку мистецтв [9, с. 109]. Співвідчуття, що виникають у слухача, сприяють перекладенню музичного смислу іншими невербальними мовами, дають можливість досягнути його поетичну сутність засобами чуттєвого зіставлення з рухово-моторними («шкандибаючий ритм»), гравітаційними («важкий бас»), температурними («прохолодне гліссандо»), смаковими («терпке звучання»), тактильними («колючий звук») та іншими характеристиками. Висотна, динамічна і метроритмічна організація звуку допомагає відтворити різні типи просторового руху, мелодія передає дихання пластики, гармонія, інструментовка сповнені колориту, кольору, світла тощо. У такий спосіб музика набуває здатності «живописати» фарбами, передавати зображальну конкретику. Адже її асоціативне «бачення» спирається на реальні зв'язки життєвого досвіду людини, в якому звукове невіддільне від інших відчуттів у цілісному образі світосприйняття [9, с. 112].

На заняттях використовують інтерактивні методи. Метод «Мікрофон» використовують на практичних заняттях, передаючи «естафету» відповіді на питання за темами, наприклад, «Значення музики в житті людини». Метод «Коло ідей» залучає всіх до дискусії, коли студенти характеризують прослухану музику. Викладач розподіляє групу на «музичних критиків», «художників», «режисерів», «журналістів»: «журналісти» перед слуханням музики опрацьовують матеріал про композитора, його життєвий та творчий шлях; «музичні критики» характеризують прослухану музику, її характер, темп, динаміку тощо; «художники» малюють уявну картину прослуханої музики, «режисери» створюють короткий сценарій подій майбутнього фільму, «навіяного» такою музикою. Після прослуховування музичного твору представники кожної групи сідають у коло та репрезентують результати своєї роботи. Велике місце в навчальному процесі відводять завданням для розвитку пам'яті, активізації й узагальненню отриманих знань студентів, пропонуючи відповіді на запитання за кожною темою, працюючи з підгрупами «експертів» і «знавців»: «знавці» пропонують один одному відповіді на запитання, навести приклади, користуючись фрагментами прослуханих творів, а «експерти» фіксують правильність відповідей.

У процесі виконання завдання «Дати назву твору» (за симфонічною картиною «Чарівне озеро» О. Лядова) студенти пропонують широкий спектр доволі оригінальних назв, які в тій чи іншій мірі можуть відображати характер прослуханого твору: Корабель Синдбада, Ліс перед дощем, Хвилина перед розлукою, Осінній смуток, Захід сонця, Неможливість щось змінити забирає останні сили, Зустріч весни, Зустріч нового століття, Весняні краплини ранкового дощу, Після апокаліпсису, Відродження, Не треба йти назавжди, Перетворення, Надія, Дарунки феї, Повернення з останньої битви, Перо жар-птиці, Мандрівник.

Однією з ефективних форм творчого розвитку студентів у процесі опанування виконавських дисциплін є складання і виконання тематичних добірок – музичних колекцій, бесід про музику, бесід-концертів, добір ілюстрацій для проведення дискусій на музичні теми, музичні вікторини. Великим творчим потенціалом відзначається створення музично-методичних композицій узагальнювального характеру за стильовими ознаками, на зразок: «Музика старовинних італійських майстрів», «Музика сучасних напрямків», «Перлини класичної музики» [6, с. 74–75].

Для того, щоб спеціальні й педагогічні знання майбутніх педагогів «зливались в єдине цілісне начало», впроваджуються різні форми навчальної діяльності. До них належать завдання до практичних занять:

1. Скласти колекцію музичних творів за однією з пропонованих тем музичного виховання дітей: «Музика виражає настрій і почуття людини»; «Музика розповідає про тварин і птахів»; «Природа і музика»; «Казка в музиці».
2. Продумати план бесіди про походження музики, музичних інструментів або їх значення (можливо, сімейного походження).
3. Підготувати до виконання вокальний, інструментальний твір народного, авторського походження.

На перетворювальному етапі закріплюється отримана художня інформація, заохочується пізнання студентами своєї внутрішньої сутності, самоосмислення, самопізнання, самовдосконалення на основі отриманих художніх знань, вражень.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку. Мистецькі знання відповідно до специфіки музично-педагогічної підготовки студентів розглядають як складову частину системи мистецьких «символів», що дозволяє сформувати художньо-творчі здібності, розвивати потяг майбутніх педагогів до художнього пізнання при усвідомленні стильового й жанрового розмаїття музичного мистецтва. Теоретичні висновки й експериментальні дані дослідження можуть слугувати основою для оновлення шляхів розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів та сприяти вдосконаленню їхньої професійної компетентності в цілому. Означена проблема може знайти подальше дослідження в таких її напрямках, як: віднайдення інтеграційних зв'язків між викладанням фахових дисциплін і розвитком художньо-творчих здібностей студентів під час вивчення методик викладання мистецьких дисциплін.

Список використаних джерел та літератури

1. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
4. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс / Б. Астафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
5. Кадцын Л. М. Музыкальное искусство и творчество слушателя : учеб. пособие для негуманит. вузов / Л. М. Кадцын. – М. : Высш. шк., 1990. – 302 с.
6. Падалка Г. М. Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка ; за ред. В. Г. Бутенка ; АПН України ; Український державний педагогічний університет ; Херсонський держ. пед. ун-т. – Херсон : ХДПУ, 1995. – 104 с.
7. Плотницька О. В. Психолого-педагогічні основи художньо-творчого розвитку особистості майбутнього вчителя / О. В. Плотницька // Наукові праці. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія Донецького національного технічного університету. – 2009. – Вип. 6. – С. 137–142. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_6/plotnicka.pdf

8. Петрушин В. И. Музыкально-эстетическое воспитание старших школьников в условиях свободного времени : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. И. Петрушин. – М., 1991. – 32 с.

9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька : навч. посібник / О. П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

Елена Яковлевна Заика,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры дошкольной педагогики и психологии
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: zaikkael@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье анализируются взгляды исследователей на значение, суть, структуру, содержание знаний в области музыкального искусства. Автором установлено, что одним из педагогических условий, которые способствуют развитию художественно-творческих способностей будущих педагогов, является овладение знаниями в области музыкального искусства. Эта задача достигается наполнением содержания образования эвристическими методами обучения, опорой на принципы педагогики сотрудничества. В статье акцентируется, что развитию художественно-творческих способностей будущих педагогов способствует освоение основных теоретических положений, научных понятий основ музыкального искусства; теории, истории и методики музыкального воспитания детей; осознание стилевого и жанрового разнообразия музыкального искусства.

Ключевые слова: знания, музыкальное искусство, концертно-исполнительская деятельность, художественно-творческие способности, будущие педагоги.

Olena Zayika,
Associate Professor, Candidate
of Pedagogical Sciences,
the Department of the Preschool education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
national pedagogical university,
e-mail: zaikkael@gmail.com

FORMING KNOWLEDGE IN THE SPHERE OF MUSIC ARTS AS THE CONDITION OF DEVELOPING INTENDING TEACHERS ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES

Introduction. One of the strategic directions of renewing modern education is targeting pedagogical higher educational establishment teacher at creating conditions for forming the intending teacher creative personality, realization of his/her inclinations and capacities at the educational institutions. The efficiency of the process of musical development of children depends on teacher's possessing some amount of knowledge in music, the ability to operate artistic information. High level of knowledge developed combined with the individual qualities allows intending teachers to carry out integrating knowledge and notions of both their own and children's notions on spiritual and philosophical, aesthetic and art, psychological and pedagogical levels; approach to the adequate reading of the author's intention in the artwork, to create their own artistic and pedagogical interpretation of works of art. Productive comprehension of the content of images and performing their reproducing is impossible without the knowledge of the artistic language, performing means of expression. Artistic and educational work with the students is obligatory so that they purposefully master the basic concepts of art, receive at least basic information on the history of the world culture. Reflecting the important stylistic, genre, formative features of musical language is realized through aesthetic mastering the categorial and conceptual fund including knowledge of

basic categories and categorical concepts related to aesthetic analysis of music.

Purpose. *Highlighting the content of forming knowledge in the sphere of music as a condition of developing artistic and creative abilities of intending teachers.*

Methods. *The author used theoretical methods - analysis of the psychological and educational, art literature on the study; systematization and generalization of psychological and educational experience to determine the conditions for artistic and creative abilities of intending teachers; empirical methods – the technique of "guidance" to the music, comparative analysis of works of art; survey, interview, group discussion, analysis of the products of artistic and creative activities; pedagogical experiment (molding step); expert evaluation; self-esteem; interactive methods "Microphone", "Range of ideas", "Experts" and "Intelligent students".*

Results. *It was stated that one of the pedagogical conditions promoting the development of artistic and creative abilities of intending teachers is mastering the knowledge of music, achieved by filling the educational content with the heuristic teaching methods, based on the principles of pedagogical cooperation.*

Originality. *The system of students aesthetic education in higher educational establishments, pedagogical conditions of artistic and creative abilities and artistic features of intending teachers, ways of training students for artistic and educational work with children and youth were improved by the author.*

Conclusion. *Knowledge in the sphere of music according to the peculiarities of music and pedagogical training of students are considered as a part of the art system of "symbols" allowing creating artistic and creative skills, developing intending teachers striving to artistic mastering the knowledge of style and genre diversity of music. The theoretical conclusion and experimental research data can serve as a basis for updating the ways of artistic and creative abilities of intending teachers helping to improve their professional competence on the whole. The researched issue can be found in the further research of the following areas: finding integration ties between teaching professional disciplines and the development of artistic and creative abilities of students in the process of studying the artistic subjects.*

Key words: *knowledge, musical art, concert-performing activity, artistic and creative abilities, future teachers.*

References

1. Oleksjuk O. M. Pedagoghika dukhovnoho potencialu osobystosti: sfera muzychnogo mystectva : navch. posib. [Tekst] / O. M. Oleksjuk, M. Tkach. – K. : Znannja Ukrainy, 2004. – 264 s.
2. Ghoncharenko S. Ukrainjskij pedagoghichnyj slovnyk [Tekst] / Semen Ghoncharenko. – K. : Lybidj, 1997. – 376 s.
3. Abdullin E. B. Teoriya i praktika muzykal'nogo obucheniya v obshcheobrazovatel'noj shkole: posobie dlya uchitelya [Tekst] / E. B. Abdullin. – M. : Prosveshchenie, 1983. – 112 s.
4. Asaf'ev B. Muzykal'naya forma kak process [Tekst] / B. Astaf'ev. – L.: Muzyka, 1971. – 376s.
5. Kadcyn L.M. Muzykal'noe iskusstvo i tvorcestvo slushatelya [Tekst]: ucheb. posobie dlya negumanit. vuzov / L.M. Kadcyn. - M.: Vyssh. shk., 1990. - 302 s.
6. Padalka Gh. M. Muzychna pedagoghika : kurs lekcij z aktualnykh problem vykladannja muzychnykh dyscyplin v systemi pedagoghichnoji osvity [Tekst] / Gh. M. Padalka ; za red. V. Gh. Butenka ; APN Ukrainy ; Ukrainjskij derzhavnyj pedagoghichnyj universytet ; Khersonskij derzh. ped. un-t. – Kherson : KhDPI, 1995. - 104 s.
7. Plotnyckja O. V. Psykholohgo-pedagoghichni osnovy khudozhno-tvorchoho rozvytku osobystosti majbutnjogho vchytelja [Tekst] / O. V. Plotnyckja // Naukovi praci. Serija: Pedagoghika, psykholohija i sociolohija Doneckogo nacional'nogho tekhnichnogho universytetu. – 2009. – Vyp.6. – S. 137-142. – Rezhym dostupu: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_6/plotnicka.pdf
8. Petrushin V. I. Muzykal'no-ehsteticheskoe vospitanie starshih shkol'nikov v usloviyah svobodnogo vremeni [Tekst] : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk / V. I. Petrushin. - M., 1991. - 32 s.
9. Rudnyckja O. P. Pedagoghika: zagaljna i mystecjka : navch. posibnyk [Tekst] / O. P. Rudnyckja. – K., 2002. – 270 s.

Отримано редакцією 26.05.2017 р.

УДК 737.24

Людмила Миколаївна Шульга,
старший викладач кафедри дошкільної освіти
КЗ «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» ЗОР,
e-mail: lnshulga@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ ІЗ МАЛЮВАННЯ В ДНЗ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

У статті розглянуто наукові дослідження проблеми творчого розвитку дітей дошкільного віку в образотворчій діяльності. Розкрито традиційні та інноваційні педагогічні підходи до організації занять із малювання в дошкільних навчальних закладах: цілеспрямованого навчання, обмеженого керівництва, синергетичного підходу. Висвітлено можливості синергетичного підходу в організації занять із малювання в дошкільних навчальних закладах, його ефективність у суб'єкт-суб'єктній взаємодії педагога і вихованців, самоорганізації, саморозвитку, самовираженні кожної дитини, у побудові діалогу з мистецтвом на основі емоційно-чуттєвого сприйняття.

Ключові слова: синергетичний підхід, організація образотворчої діяльності, дошкільники, емоційно-чуттєве сприйняття.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливого значення набуває творча діяльність, яка сприяє, з одного боку, модернізації різних сфер людської діяльності, а з іншого – позитивним змінам, що відбуваються в самій людині. Звідси творчість посідає одне з провідних місць у системі цінностей суспільства і потреб особистості як вища духовна потреба, задоволення якої забезпечуватиме успіх в індивідуальному життєтворенні, а розвиток творчих здібностей стає одним із пріоритетних завдань освіти. Перед педагогічною наукою постають завдання пошуку найбільш ефективних підходів до розкриття творчого потенціалу особистості, що є актуальним як для освітньої системи в цілому, так і для дошкільної її ланки, адже психолого-педагогічні дослідження доводять, що дошкільний вік є сенситивним щодо розвитку творчого потенціалу особистості.

Базовий компонент дошкільної освіти спрямовує навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу на цілісний і загальний розвиток дитини, надає важливу роль психічному та морально-духовному здоров'ю, формуванню особистісних цінностей як своєрідного внутрішнього стрижня, ціннісної етичної орієнтації, емоційної сприйнятливості, передбачає формування почуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, розвиток індивідуальності дитини та її творчих здібностей у різних формах художньо-продуктивної діяльності.

Отже, актуальною на сьогодні є необхідність визначення ефективних педагогічних підходів до організації занять із малювання як фактора розвитку творчих здібностей дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у дослідження проблеми розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку зробили сучасні науковці Н. Гавриш, В. Моляко, М. Поддяков, Т. Піроженко, Н. Портницька, О. Трусова, Р. Чумічева та інші, які зазначають, що одним із механізмів розвитку творчих здібностей дитини є залучення її до активної практичної діяльності, і підкреслюють роль продуктивних видів діяльності як засобів розвитку творчих здібностей дошкільників.

Теоретичні дослідження і практичні напрацювання психологів і педагогів підтверджують, що образотворча діяльність є одним із найдієвіших та найефективніших засобів розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Проблему розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку в образотворчій діяльності досліджували в психології Л. Божович, Л. Виготський, М. Волков, Є. Ігнат'єв, О. Запорожець, В. Кирієнко, О. Ковальов,

О. Леонт'єв, О. Мелік-Пашаєв, В. Моляко, О. Музика, В. Мухіна, Н. Портницька, Є. Рибалко, Б. Теплов, Д. Ельконін та інші; у педагогіці – З. Богуславська, Е. Белкіна, Н. Ветлугіна, Г. Григор'єва, Т. Доронова, О. Дронова, Н. Дьяченко, В. Інжестойкова, Т. Казакова, Н. Кириченко, Л. Масол, Т. Комарова, В. Косминська, В. Котляр, Г. Лабунська, І. Ликова, Б. Маршак, Г. Підкурманна, Ю. Полуянов, Н. Сакуліна, Г. Сухорукова, О. Трусова, Є. Фльоріна, Н. Халезова та інші.

Образотворча діяльність дошкільника, її педагогічні принципи, методи та система організації вже тривалий час є предметом дослідження дошкільної педагогіки та педагогіки мистецтва. У дошкільній педагогіці вона вивчається переважно з позиції конкретних питань методики навчання таких продуктивних видів діяльності, як малювання, ліплення, аплікація, конструювання.

У науковій літературі розглядають такі аспекти розвитку творчості у вищезазначених видах діяльності дітей дошкільного віку:

– зображувальна творчість дитини як явище художньої культури (Б. Кравчунас); вплив образотворчої діяльності на розвиток сенсорних здібностей дитини (Н. Сакуліна);

– педагогічні аспекти розвитку зображувальної творчості (Є. Фльоріна, О. Дмитрієва) засобами взаємозв'язку музики і малювання (С. Козирєва), засобами художніх еталонів (С. Погодіна), у процесі ігрової та образотворчої діяльності (Л. Пшеничних), художньо-мовленнєвої і образотворчої діяльності (Н. Гавриш, Л. Макаренко);

– наступність у навчанні малювання дошкільників і першокласників (О. Лагутіна); художньо-творчий розвиток дітей старшого дошкільного віку в процесі ознайомлення з архітектурою (С. Бологова), з образотворчим мистецтвом анімалістичного жанру (О. Виноградова), в процесі декоративної художньої діяльності (Є. Горунович), декоративного малювання (О. Дронова, Є. Васильєва, Є. Ковальська, Л. Сірченко, Л. Скиданова), конструювання (А. Давидчук, О. Жукова, З. Ліштван, Г. Урадовських), на заняттях з тематичного малювання (А. Волкова, Н. Дудіна, Л. Раєва), предметного (В. Захарова), сюжетного малювання (Н. Кириченко), під час навчання ліплення (Косаковська, О. Фадєєва, Н. Халезова), декоративного малювання та аплікації (Л. Скиданова, Л. Сірченко), в образотворчій діяльності (О. Дронова, О. Дьяченко, В. Єзикеєва, В. Інжестойкова, В. Ждан, В. Котляр, Т. Козакова, Р. Козакова, Т. Комарова, Г. Підкурманна, Г. Сухорукова);

– ознайомлення дітей з елементарними основами образотворчої грамоти й типологічними підходами до творчого пошуку (В. Котляр, Г. Підкурманна, В. Захарова, О. Малицька);

– конструктивна творчість у дітей старшого дошкільного віку в будівельній грі (А. Давидчук, О. Жукова);

– виховання творчої активності в дітей 4–7 років засобами народного декоративного мистецтва, (А. Грибовська), образотворчого мистецтва (Н. Зубарева), поетичного образу природи (Л. Компанцева);

– наслідування як психологічний механізм розвитку творчих здібностей у дошкільному віці (Н. Портницька) тощо.

Метою статті є аналіз педагогічних підходів до організації образотворчої діяльності в дошкільному навчальному закладі, висвітлення можливостей синергетичного підходу в організації занять із малювання як ефективного підґрунтя розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та досліджень у галузі освітньої теорії й практики можна сказати, що єдиного погляду на вирішення проблеми розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку засобами образотворчої діяльності в умовах дошкільної освіти не існує. Розмаїття напрямів, аспектів, засобів досліджуваної проблеми свідчить, по-перше, про значні можливості й значення видів образотворчої діяльності у вихованні творчої особистості, по-друге – про пошуки найбільш ефективних шляхів вирішення проблеми розвитку творчих здібностей дошкільників. Цей

висновок підтверджується поглядами Л. Виготського, який убачав в образотворчій діяльності великі можливості для розвитку творчих здібностей дитини, вказував на необхідність культивування, з одного боку, творчих здібностей дитини, а з іншого – надавав певного значення творчому процесу [2]. Розглядаючи процес творчої діяльності дитини, вчений зазначав, що «кожному періоду дитинства притаманна своя форма творчості» [1, с. 8], велику роль має почуття, яке «рухає творчістю» дитини [1, с. 14], і вказував на необхідність «розширювати досвід дитини», як «міцну основу для її творчої діяльності»: «Чим більше дитина бачила, чула і пережила, тим більше вона пізнала і засвоїла, чим більшу кількість елементів дійсності вона має у своєму досвіді, тим значніше і продуктивніше ... буде діяльність її уяви» [1, с. 11]. Л. Виготський виокремлював два шляхи засвоєння досвіду: 1) репродуктивний (повторення раніше засвоєного прийому); 2) творчу переробку, створення нових образів і дій.

У галузі організації образотворчої діяльності дітей Г. Сухорукова зазначає три напрями інноваційно-освітньої роботи щодо розвитку творчих здібностей: створення інноваційних авторських програм, відкриття нестандартних, доступних для дітей виражальних засобів та способів образотворення в різних видах зображувальною діяльністю; пошуки оригінальної методики роботи над реалізацією творчих задумів дітей. При цьому науковець надає значення педагогічному керівництву зображувальною діяльністю і зазначає, що сучасний, особистісно орієнтований підхід уможливив зміну стереотипів організації образотворчої діяльності дошкільнят [2].

У педагогічній літературі досить ґрунтовно висвітлено два основні підходи до організації творчого розвитку дітей: *обмежене керівництво* (А. Бакушинський, К. Вентцель, В. Захарова, Г. Кершенштейнер, Ю. Полуянов, Є. Фльоріна та ін.) і *цілеспрямоване навчання* (Н. Ветлугіна, Т. Казакова, Т. Комарова, В. Космінська, В. Котляр, Н. Сакуліна, Н. Халезова та ін.). Існує і третій підхід – *синергетичний*, згідно з яким сучасні науковці (В. Кремень, Л. Масол) вважають, що безпосередньо навчити творчості не можливо, а можна лише формувати здатність до творчості, враховуючи дослідження в галузі синергетики [3].

Прихильники першого підходу (А. Бакушинський, К. Вентцель, В. Захарова, Г. Кершенштейнер, Ю. Полуянов, Є. Фльоріна та ін.) вважають, що дитяча зображувальна творчість повторює шлях розвитку людства і керівництво творчістю полягає лише у створенні своєрідного художнього середовища. Так, А. Бакушинський підпорядковує процес навчання процесу виховання, основною метою якого вважає культуру творчої особистості, яка «проявляє себе суспільно й індивідуально, створює в складному процесі виявлення внутрішнього образу і в творчому сприйнятті зовнішнього світу художні цінності» і зазначає необхідність в рівній мірі: «оволодіння матеріалом і засобами творчого вираження, бо внутрішній образ вимагає свого реального втілення, перетворення в художню річ; виховання здатності сприйняття-споглядання, так як тільки цей момент створює з творчого продукту, з матеріально мертвої речі твір мистецтва» [4, с. 102]. Під керівництвом творчістю А. Бакушинський розуміє необхідність художньо-педагогічної допомоги при пізнанні дитиною світу, предметів, їх властивостей, а пізніше і відносин, їх взаємодії, найменше втручання у творчі наміри і дії дитини, збереження автономних цінностей віку і способів сприйняття світу дитиною, а не передавання дитині графічних шаблонів. Учений стверджує залежність художньої творчості від розвитку сенсорних процесів – сприймання і відчуття та вважає основним завданням художнього виховання розроблення таких педагогічних методів, які б мали «обережно пронести яскравий потужний вогонь первинного родового творчого періоду крізь критичні віки дитинства в душевний устрій дорослої людини» [4, с. 102].

Прихильники другого підходу (Н. Ветлугіна, Т. Казакова, Т. Комарова, В. Космінська, В. Котляр, Н. Сакуліна, Н. Халезова та ін.) вважають, що розвиток художньо-творчих здібностей залежить від сформованості в дитини морально-естетичної позиції, уявлення (репродуктивного та творчого), сукупності спеціальних здібностей, основ зображувальною грамоти, художніх умінь і навичок, переконані в тому, що, крім загального керівництва, створення сприятливих умов для творчої діяльності, потрібно навчати дітей малювання і

доводять неможливість розглядання проблеми дитячої творчості поза питаннями навчання. Навчання малювання розглядається науковцями як цілісний навчально-виховний процес, у якому поєднується вирішення виховних, навчальних і творчих завдань [5], а педагогу відводиться важлива роль у формуванні необхідних властивостей дитини, усвідомленні творчості [6], «цілеспрямованого формування» продуктивної творчості дітей дошкільного віку в образотворчій діяльності [7, с. 14].

У монографії Н. Ветлугіної доводиться, що творчі здібності дітей в організованих формах образотворчої діяльності розвиваються ефективніше завдяки спрямуванню малюків на вирішення творчих завдань із боку вихователя і спроможності дитини самостійно комбінувати свої враження, використовувати минулий досвід для створення власного продукту [6]. Вчена зазначає, що формування художнього сприйняття активізує процес навчання, завдяки чому відбувається розвиток художньо-сенсорних здібностей: «У процесі навчання малювання діти змішують кольори, комбінують їх у привабливі поєднання», «відзначають форму предмета, зіставляють її з найбільш схожою геометричною фігурою», «варіюють її при зміні пропорцій і положень», усе це призводить до більш правильного, виразного зображення, до виникнення художнього образу [6, с. 39].

Гуманізація освіти зумовлює необхідність перегляду підходів до організації образотворчої діяльності дітей. Л. Масол зазначає про необхідність зміни пріоритетів освіти з «формування», що відбиває односторонній рух від педагога до дітей на суб'єкт-суб'єктну взаємодію та самоорганізацію і саморозвиток дітей [8, с. 10]. На сучасному етапі це обумовлює збільшення прихильників синергетичного підходу, адже синергетика як наука ламає усталені погляди на закони розвитку Всесвіту, людства і окремої людини, виходить за межі традиційних уявлень на процеси навчання, виховання і розвитку.

На думку вітчизняного академіка В. Кременя, синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічного процесу, насамперед із позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток [9, с. 4]. Учений розглядає освіту за законами синергетики як засіб освоєння світу, поєднання різних способів його сприйняття, збільшення творчого потенціалу людини «для вільних і осмислених дій, цілісного, відкритого пізнання дійсності» а педагогічний процес не як однолінійний, односпрямований, пов'язаний із необхідністю, а як «процес, що містить у собі можливість «вибору» одного з багатьох шляхів розвитку» [10, с. 81]. Основою реалізації такого підходу є новий тип відносин між педагогом і дитиною, що передбачає не передавання знань, що було характерно для традиційної освітньої парадигми, а створення умов, за яких «продукуються процеси активного творення» дітьми знання [10, с. 105]; взаємну допомогу та співробітництво, спільне, творче освоєння світу; нового діалогу з людиною, природою, мистецтвом, оточуючим світом, що ґрунтується на ідеї самоорганізації та визначенні необхідності не нав'язувати, а сприяти розкриттю власних тенденцій розвитку [10]. Внутрішній сенс синергетичного підходу В. Кремень убачає в «стимулюванні, пробудженні суб'єкту» до «відкритості, співпраці із собою та з іншими людьми» [10, с. 105] і ототожнює творчість із процесом самореалізації як формою відтворення особистості, яка «ініціюється прагненням людини до самовдосконалення» [10, с. 197]. Такий підхід можливий за умови єдності інтелектуальної, емоційної та вольової складових людини і усвідомлюється як синергія розуму, почуттів і волі, коли пізнання невід'ємне від переживання, має потужний імпульс, спрямований на креативне перетворення дійсності, постає як «своєрідна життєва практика, в якій індивід реалізує себе в контексті універсуму одночасно як людина, що пізнає, людина, що відчуває, і людина, що спілкується з іншими людьми» [9, с. 204].

Л. Масол зазначає, що художньо-педагогічна система є надзвичайно складною, багатогранною і суперечливою, особливо щодо взаємодії внутрішніх і зовнішніх детермінант: духовно-естетичного розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання. Людина пізнає світ і себе в ньому не тільки в межах набутого соціального досвіду, але й у широкому полі життєвих цінностей і смислів, загального світовідчуття, світобачення, світорозуміння [8]. Таким чином, у контексті гуманістичної особистісно орієнтованої освіти сьогодні

переосмислюються освітні цілі й завдання з урахуванням внутрішніх (цілісність особистості) і зовнішніх (єдність художньо-естетичного простору) факторів, що, з одного боку, націлює на естетичну соціалізацію дітей, з другого – на їхню особистісну художньо-творчу самореалізацію [8, с. 11].

Основною формою організації навчання образотворчої діяльності дітей у дошкільному навчальному закладі сьогодні залишається заняття і, як вважає Л. Масол, його якість своєрідність залежить від цілей, характеру спілкування і взаємодії педагога з дітьми, влучно підібраних художньо-педагогічних технологій, багатства узгоджених методів і прийомів навчання і виховання, педагогічних ситуацій, які спрямовані на ефективне досягнення освітніх результатів [8]. Отже, педагогічні підходи до організації занять із образотворчої діяльності в дошкільному навчальному закладі в умовах сьогодення потребують спрямування на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, самоорганізацію, саморозвиток, самовираження дітей засобами різноманітних арт-технологій.

Реалізація синергетичного підходу до організації занять із образотворчої діяльності в дошкільних навчальних закладах надає можливість перетворити процес опанування художніх умінь і навичок на зустріч із красою, під час якої пріоритетним є її пізнання через відчуття, здобуття знань через емоційно-чуттєве сприйняття її об'єкту, діалог з ним. Твори мистецтва як джерело естетичного пізнання збагачують уявлення, чуттєвий досвід і запускають механізм фантазування, імпровізації, який надає кожній дитині можливість самовираження в довільній формі: через рухову активність, емоції, слово, що, у свою чергу, допомагає створити власний художній образ і відтворити його спочатку рухами в повітрі, потім на площині, обравши необхідний художній матеріал.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Матеріали статті дають підстави для висновку, що питання визначення ефективних педагогічних підходів до організації образотворчої діяльності дітей в умовах ДНЗ на етапі реформування дошкільної освіти є актуальним. Синергетичний підхід дозволяє створити нові відносини між педагогом і дітьми, за яких керівництво творчим процесом поступається співробітництву, взаємній допомозі та співтворчості, що спрямовує педагогічний процес на організацію творчого освоєння світу, самоорганізацію і саморозвиток кожної дитини. Новий діалог із людиною, природою, мистецтвом, навколишнім світом завдяки синергетичному підходу відбувається на основі емоційно-чуттєвого сприйняття, особистісного переживання здобутих знань, що збагачує процес пізнання чуттєвим досвідом, впливає на активне творення уявлень про унікальність і різноманітність навколишнього світу. Перспективою подальшого наукового дослідження з упровадження синергетичного підходу до організації і керівництва образотворчою діяльністю дітей дошкільного віку розроблення технології розвитку творчих здібностей дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу.

Список використаних джерел та літератури

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психолог. очерк / Лев Выготский. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1967. – 122 с.
2. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / [Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. Я. Янцур]. – К. : «Слово», 2010. – 376 с.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
4. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств [Электронный ресурс] / А. В. Бакушинский – М. : Новая Москва, 1925. – 240 с. – Режим доступа: <https://www.litres.ru/a-v-bakushinskiy/hudozhestvennoe-tvorchestvo-i-vospitanie/chitat-onlayn/>.
5. Котляр В. П. Основы образотворческого искусства и методика художественного воспитания детей : навч. посібник / В. П. Котляр. – Запоріжжя : Просвіта, 2003. – 188 с.
6. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок : монография / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Педагогика, 1972. – 287 с.

7. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества : учеб пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и методика дошк. образования» / Т. Г. Казакова. – М. : Гуманитар изд центр ВЛАДОС, 2006. – 255 с.

8. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. / Л. М. Масол. – Харків : Друкарня Мадрид, 2015. – 178 с.

9. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез / В. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. – № 3. – 2013 – С. 3–19.

10. Синергетика і освіта : монографія / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 348 с.

Людмила Николаевна Шульга,
старший преподаватель
кафедры дошкольного образования
КУ «Запорожский областной
институт последипломного
педагогического образования» ЗОС,
e-mail: lmsbulga@ukr.net

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО РИСОВАНИЮ В ДОУ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье проанализированы исследования проблемы творческого развития детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности. Раскрыты традиционные и инновационные педагогические подходы в организации занятий по рисованию в дошкольных образовательных учреждениях: особенности целенаправленного обучения, ограниченного руководства, синергетического подхода. Представлены возможности синергетического подхода в организации занятий по изобразительной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях, его эффективность в субъект-субъектном взаимодействии педагога и воспитанников, самоорганизации, саморазвитии, самовыражении каждого ребенка, в построении диалога с искусством на основе эмоционально-чувственного восприятия.

Ключевые слова: синергетический подход, организация изобразительной деятельности, дошкольники, эмоционально-чувственное восприятие.

Lyudmyla Shulga,
senior lecturer in preschool education
Zaporizhzhya Regional Institute
of Postgraduate Education,
e-mail: lnshulga@ukr.net

PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF CLASSES FOR DRAWING SCHOOL: TRADITIONS AND INNOVATIONS

***Introduction.** At the present stage of Ukrainian society, developing the creative activities of its citizens is important because it promotes the modernization of various spheres of human activities and the personality's growth. The science teaching process faces the problem of finding the most effective approaches to disclosing a personality's creative potential that is relevant for the educational system in general as well as for its individual members because psycho-pedagogical studies show that the preschool age is sensitive in relation to the development of the creative potential of a personality.*

The basic component of preschool education is based on the holistic and total development of the child. It directs the educational process of a preschool educational institution and plays an important role in the mental and moral health, development of children's personality, and their creative abilities in various forms of artistic activity.

Thus, the need to identify effective pedagogical approaches to organizing drawing classes as

a factor of development of preschool children's creative abilities in preschool educational institutions is urgent today.

Purpose. *The aim of the article is to analyse pedagogical approaches to the organisation of graphic activity in the preschool school, to prove the possibilities of the synergetic approach to the organization of drawing classes as the basis of effective development of preschool children's creative abilities.*

Methods. *We used the method of theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem, pedagogical experience in developing creative abilities of preschool children in the drawing classroom, empirical methods, such as pedagogical observation, conversation, analysis of the products of artistic activities of children, pedagogical experiment.*

Results. *We investigated two main approaches to the organization of children's creative development: limited guidance and targeted training, as well as a synergistic approach, according to which modern scholars believe that directly taught creativity is impossible, and learning-teaching synergy helps to to develop creativity, which is proven by researches in the field of synergetics.*

Originality. *The implementation of the synergetic approach into the organization of classes of graphic activity in the preschool educational institutions provides the opportunity to transform the process of learning artistic skills and experience to meet the beauty, during which priority is its knowledge through the senses, gaining knowledge through emotional perception of its object, the dialogues with it. Works of art as a source of aesthetic knowledge enrich the representation and sensory experience, and trigger the fantasy, the improvisation that gives each child the opportunity to express themselves in any form: through physical activity, emotions, the word, which helps them to create their own artistic image and reproduce its first movements in the air, then on the plane, selecting an artistic material.*

Conclusion. *The article gives grounds for the conclusion that the question of determining effective pedagogical approaches to the organisation of graphic activity of children in the institution at the stage of reforming pre-school education is relevant. The synergetic approach allows to create a new relationship between the teacher and the child that guides the creative process based on cooperation, mutual assistance, and co-creation that leads the pedagogical process to the organization of the creative development of the world, self-organization and self-development of each child. A new dialogue with man, nature, art, the surrounding world in the terms of the synergetic approach is based on the emotionally-sensual perception, personal experience actually obtained knowledge that enriches the process of understanding sensory experience, influencing the dynamic creation of views about the uniqueness and diversity of the surrounding world. The prospect of further research on the implementation of the synergetic approach into the organization and management of graphic activity of preschool children influences the development of technology of development of creative abilities of preschool children in preschool educational institution.*

Key words: *the synergetic approach, the organization of graphic activity, preschool, the emotional-sensory perception.*

References

1. Vyhotskyy L.S. Voobrazhenye y tvorchestvo v detskom vozraste: Psykholoh. ocherk / Lev Vyhotskyy. – 2-e yzd. – M. : Prosveshchenye, 1967. – 122 s.
2. Sukhorukova H.V. Obrazotvorche mystetstvo z metodykoyu vykladannya v doshkil'nomu navchal'nomu zakladi: pidruchnyk / [H. V. Sukhorukova, O. O. Dronova, N. M. Holota, L. Ya. Yantsur]. – K.: «Slovo», 2010. – 376 s.
3. Zdibnosti, tvorchist', obdarovanist': teoriya, metodyka, rezul'taty doslidzhen' / Za red. V.O. Molyako, O.L. Muzyky. – Zhytomyr: Vyd-vo Ruta, 2006. – 320 s.
4. Bakushynskyy A.V. Khudozhestvennoe tvorchestvo y vospytanye. Opyt yssledovanyya na materyale prostranstvennykh yskusstv. M., «Novaya Moskva». 1925. – 240 s. [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: <https://www.litres.ru/a-v-bakushinskiy/hudozhestvennoe-tvorchestvo-i-vospitanie/chitat-onlayn/> (data zvernennya: 25.07.2014).

5. Kotlyar V.P. Osnovy obrazotvorchoho mystetstva i metodyka khudozhn'oho vykhovannya ditey: navch. posibnyk / V. P. Kotlyar. - Zaporizhzhya : Prosvita, 2003. - 188 s.
6. Vetluhyna N.A. Khudozhestvennoe tvorchestvo y rebenok: Monohrafiya pod red. N.A. Vetluhynoy. – M.: Pedahohyka, 1972. – 287 s.
7. Kazakova T.H. Teoryya y metodyka razvytyya det-skoho yzobrazitel'noho tvorchestva: ucheb posobye dlya studentov vuzov, obuchayushchykhsya po spetsyal'nostyam «Doshk. pedahohyka y psykhologyya», «Pedahohyka y metodyka doshk. obrazovanyya» / T.H. Kazakova. – M. : Humanytar yzd tsentr VLADOS, 2006. – 255 s.
8. Kremen' V. Pedahohichna synerhetyka: ponyatiyno-katehorial'nyy syntez // Teoriya i praktyka upravlinnya sotsial'nymy systemamy , #3, 2013 – S. 3-19
9. Synerhetyka i osvita : monohrafiya / Za red. V.H. Kremeny. – K. :Instytut obdarovanoyi dytyny, 2014. – 348 s.
10. Masol L.M. Khudozhn'o-pedahohichni tekhnolohiyi v osnovniy shkoli: yednist' navchannya i vykhovannya : metod. posib. / L. M. Masol. – Kharkiv: «Drukarnya Madryd», 2015. – 178 s.

Отримано редакцією 29.05.2017 р.

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

УДК 378.22:378.4(477) «.../1917»

Ірина Володимирівна Таможська,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри мовної підготовки Центру
міжнародної освіти
Харківського національного університету
імені В. Н. Каразіна,
e-mail: itamozska@ukr.net
ORCID: 0000-0003-0865-2380

ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ КАНДИДАТУР НА ПОСАДИ ПРИВАТ-ДОЦЕНТІВ У ПЕРІОД 1863-1883 рр. В УНІВЕРСИТЕТІ СВ. ВОЛОДИМИРА (З ДОСВІДУ ІСТОРИКО- ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ)

У статті висвітлено досвід Університету Св. Володимира щодо відбору кандидатур на посади приват-доцентів у період 1863–1883 рр., зокрема на історико-філологічному факультеті. Зазначено, що дефіциту кадрів в університеті сприяли надзвичайно складні й тривалі випробування на одержання наукових ступенів, а також недостатнє матеріально-фінансове забезпечення викладачів. Акцентовано увагу на тому, що під час виборів на вакантні кафедри давалися взноси суперечності серед членів факультетів та вченої ради, які не завжди мали об'єктивний характер. Зроблено висновок про те, що при всіх труднощах інститут приват-доцентури в Університеті Св. Володимира довів свою життєздатність і необхідність.

Ключові слова: історично-філологічний факультет, приват-доценти, pro venia legendi, дисертація.

Постановка проблеми. Пошук найбільш ефективних шляхів реформування сучасної системи вищої освіти в Україні потребує врахування історичного досвіду дореволюційних університетів щодо особливостей відбору кандидатур на посади приват-доцентів та його критичного осмислення.

Університетський статут 1863 р. поставив колективи вишів Російської імперії в досить складну ситуацію. У п'яти з них на вересень цього року були вакантними по п'ять кафедр, де мали викладати дисципліни, уперше вказані в статуті. Більше того, для їх заповнення не готувалися викладачі за кордоном чи всередині держави (крім одного кандидата для викладання теорії та історії мистецтв). Зазначимо, що існували вакансії й на інших кафедрах. Утім вимоги університетського статуту про заміщення вакансій треба було виконувати, тим більше, що на початку 60-х рр. зростає кількість студентів та вільнослухачів, поглиблювалася диференціація дисциплін. Однак програми підготовки викладацьких кадрів не встигали відповідно реагувати на ці процеси. Саме в період з 1863 по 1883 рр. університети Російської імперії, зокрема й Університет Св. Володимира, потерпали від нестачі викладачів, особливо з

докторським ступенем. Усі факультети скаржилися на неефективність оголошених конкурсів на зайняття вакантних посад. Так, здобувачі вчених звань протягом 5–7 годин мали відповідати на сотні запитань (їхня кількість не обмежувалася), що не сприяло зростанню кількості осіб з науковими ступенями [1, с. 163–165].

Аналіз останніх досліджень. Еволюцію науково-педагогічних кадрів в університетах України другої половини XIX – початку XX століття вивчали такі вчені, як П. С. Берзін, Н. В. Давидова, Н. М. Дем'яненко, А. П. Дмитренко, І. С. Даценко, Г. В. Додонова, З. І. Зайцева, Г. Касьянов, І. В. Костенко, О. Є. Іванов, І. І. Киричок, В. Г. Кремень, С. М. Куліш, Н. М. Левицька, О. Є. Музичко, С. І. Посохов, І. Ю. Регейло, Г. В. Самойленко, С. П. Стельмах, С. Г. Черняк, М. О. Шип та інші.

Мета статті. Метою статті є висвітлення досвіду Університету Св. Володимира щодо відбору кандидатур на посади приват-доцентів, зокрема на історико-філологічному факультеті.

Виклад основного матеріалу. На початку 60-х рр. в Міністерстві народної освіти дійшли логічного висновку: факти занепаду університетів беззаперечні. Причиною браку висококваліфікованих професорів були складні правила одержання наукових ступенів, тому кількість бажаючих їх отримати була невелика. Серед викладацького корпусу поширилася байдужість до наукових занять, викладачі страждали «науковим застоєм і незрілими захопленнями». Міністерство вважало, що навіть у 40-х рр. рівень науково-педагогічної роботи, старанність студентів були дещо вищими.

З вересня 1863 р. дисертації як і магістерські, так і *pro venia legendi* повинні були надаватися науковцями лише в друкованому вигляді. Від автора не вимагалися наукові новації, але він повинен був якомога глибше, аргументовано висвітлити стан досліджуваної проблеми. Звичайно, що за якістю розмірковувань праці були різними. Наприклад, Ф. І. Леонтович на сторінках магістерської дисертації «Историческое исследование о правах литовско-русских евреев» показав ґрунтовні знання литовських статутів, а також глибоко висвітлив питання щодо впливу законодавства на суспільне й економічне становище євреїв у Великому князівстві Литовському. Раніше його *pro venia legendi* була присвячена правам українського селянства, яке в XV–XVI ст. перебувало під владою Литви [2, с. 276].

Водночас факультети вважали за необхідне підвищити рівень оплати приват-доцента хоча б до жалування старшого вчителя гімназії. 1 листопада 1863 р. учена рада університету погодилася з пропозицією щодо помісячної оплати приват-доцентам, які ведуть заняття на вакантних кафедрах. Утім, якщо ж на кафедрі не залишилося невикористаних залишків коштів або приват-доцент читав предмет, що був не закріплений за конкретною кафедрою, то таку оплату не здійснювали. Тому належало виплачувати певну суму за рахунок коштів, що акумулювалися від оплати студентського навчання. Однак до закінчення чергового півріччя ця сума не могла бути відомою [3, с. 6–8]. Через це більшість приват-доцентів мала додатковий заробіток. Так, наприклад, І. А. Линниченко, ще будучи ад'юнктом, викладав російську словесність у Київському інституті шляхетних панянок і був директором Фундуклівської жіночої гімназії.

Протягом 8 років (з серпня 1867 р.) вакантними залишалися кафедри російської історії та кримінального права, 2 роки пустувала кафедра загальної історії. Тому викладачі Московського й Київського університетів вважали недоцільним мати незмінну кількість екстраординарних та ординарних професорів на факультетах. Комісія Університету Св. Володимира акцентувала увагу на тому, що «число учёных степеней и трудность их приобретения не создают учёных». Як зазначав проф. О. П. Вальтер, наукові праці сприймалися «весьма равнодушно и несправедливо». Крім того, «з університетів витіснялися особи, які все життя провели з пером у руках, готуючи наукові праці». Між іншим, він скаржився, що на кафедри беруть професорів, «вся заслуга которых состоит в составлении с грехом пополам тощенькой диссертации под руководством иностранной или отечественной знаменитости». Такі роботи не були одноосібними науковими працями, але за них надавали вчені ступені та посади на важливих кафедрах. У результаті кафедри й дисертації «мельчают и

обращаются в пустую формальность» [4, с. 10–11].

Необхідно відзначити, що 10 березня 1867 р. вчена рада університету вирішила ввести закриті балотування приват-доцентів, не повідомляючи попечителя, хоч проти цього виступала майже половина її членів. Професори І. І. Рахманінов, О. І. Селін і М. П. Авенаріус підкреслювали, що приват-доценти були в складному становищі, адже в них відсутня стала оплата, а також вони не мали обов'язкових для проведення лекцій. Конкуренцію професорам майже неможливо було скласти. Учені зазначили, що кількість приват-доцентів поки що надто мала, а таємне балотування багатьох відштовхне від проходження цієї процедури. До того ж члени ради дуже погано знали переваги та недоліки того чи іншого приват-доцента (крім викладачів факультетів), тому балотування було процедурою формальною [5, с. 54–57].

Варто зауважити, що Міністерство народної освіти не могло дозволити ухвалити таке рішення, адже потреба в університетських викладачах залишалася нагальною. Не випадково 16 березня 1867 р. керівництво Казанського університету просило ректора Університету Св. Володимира О. П. Матвєєва про те, щоб їм надіслали для заміщення 12 вакантних кафедр, хоча б кандидатів [6, с. 23–24].

Восени 1864 р. студенти історико-філологічного факультету М. П. Драгоманов і В. Г. Авсеєнко були визнані достойними кандидатами для включення їх до складу «професорських стипендіатів» та для надання їм посади приват-доцентів. На цей час у М. П. Драгоманова вже був великий педагогічний досвід. Протягом 1862–1863 рр. він читав лекції з російської історії слухачам Тимчасової педагогічної школи, а з травня 1863 р. став молодшим учителем географії 2-ї гімназії в Києві. Восени 1864 р. захистив дисертацію про *venia legendi* «Імператор Тиберій» і провів 2 пробні лекції: «О состоянии женщин в первый век Римской империи» та «О государственных реформах Диоклетиана и Константина». При цьому, як відзначили члени факультету, М. П. Драгоманов виявив і знання, і здібності, і любов до наукової праці. Тому факультет звернувся до вченої ради з проханням: з метою ознайомлення молодого вченого з особливостями викладання загальної історії надати йому відрядження за кордон. Проте рада відмовила, адже 7 лютого 1864 р. було вирішено надсилати за кордон лише осіб із ученим ступенем [7, с. 8–9].

В. Г. Авсеєнко теж одержав позитивні відгуки про свою працю «Італійський похід Карла VIII та його вплив на Францію». Опублікував у журналі «Русский вестник» уривки зі своєї книги «Малоросія у 1767 році». Крім того, в журналі «Русское слово» було надруковано його статтю «Томас Марус».

Проф. В. Я. Шульгін, порівнюючи потенційних викладачів, дав їм таку оцінку: «Студент М. П. Драгоманов за обдаруваннями й здібностями до самостійної роботи, можливо, переважає В. Г. Авсеєнка, але поступається йому в здатності до безперервно-посидючих наукових занять» [8, с. 41].

Протягом 1863–1869 рр. вже приват-доцент М. П. Драгоманов читав лекції із загальної історії, історії стародавнього сходу, історії та історіографії стародавньої Греції, історії стародавнього Риму, нової історії (реформація та відродження). Крім того, проводив безкоштовно практичні заняття зі студентами, приймав іспити, перевіряв письмові роботи, брав участь у кампанії вступних випробувань. Отже, його робота нічим не відрізнялася від обов'язків екстраординарного професора. Саме цей факт дозволив ученій раді довести його оплату з 400 руб. до 1200 руб. на рік [9, с. 20–21]. Так як на утриманні М. П. Драгоманова були сестра, брат і дружина, йому доводилося заради гонорару писати в газети замітки, зокрема в «Санкт-Петербургские ведомости», а також займатися літературною критикою. Тому лише в листопаді–грудні 1867 р. склав магістерські іспити, але не в Університеті Св. Володимира, а в Новоросійському, адже в Києві не було професора із загальної історії, який би міг увійти до складу комісії.

11 лютого 1870 р. відбувся захист магістерської дисертації М. П. Драгоманова «Вопрос об историческом значении Римской империи и Тацит». Історико-філологічний факультет доручив рецензувати наукову роботу проф. В. О. Більбасову, який в 60-х роках працював в

Університеті Св. Володимира «штатним» приват-доцентом [10, с. 976]. Рецензент відзначив повноту аналізу, значну начитаність автора, його обізнаність з науковими роботами видатних істориків, які працювали в різних напрямках. Водночас В. О. Більбасов акцентував увагу на тому, що М. П. Драгоманов у роботі перевагу надавав розмірковуванням, а не дослідженням. Крім того, професор зауважив, що магістрант виявив недостатню обізнаність із нещодавніми працями німецьких учених, присвячених Давньому Риму. А його надто різкі відгуки про ці роботи можна було пояснити лише недостатнім знанням німецької мови. У тексті В. О. Більбасов виявив багато змістових суперечностей. А проф. В. І. Модестов відзначив, що відповіді М. П. Драгоманова на запитання «зухвалі». Про неоднозначність оцінки магістерської дисертації М. П. Драгоманова свідчить тривала промова В. О. Більбасова (100 хвилин) [11, а. 21–21 зв.].

Відомий факт: восени 1866 р. після публікації в «Санкт-Петербурзьких відомостях» М. В. Драгомановим статті, що була присвячена історії малоросійської мови, Міністерство запідозрило його в українофільстві. Але 7 листопада 1866 р. попечитель Київського навчального округу князь О. П. Ширінський-Шихматов повідомив міністру народної освіти, що наявність однієї статті українофільського характеру – це не привід для звільнення. Раніше попечитель заявляв, що М. П. Драгоманов є справжнім талантом. Декан історико-філологічного факультету, проф. О. І. Селін у рапорті на ім'я ректора О. П. Матвеєва писав, що він задоволений лекціями М. П. Драгоманова [12, а. 9–10]. 25 вересня 1870 р. М. П. Драгоманов став штатним доцентом, а в кінці серпня 1875 р. все ж таки був звільнений зі служби за «українофільство».

Що стосувалося В. Г. Авсеєнка, то, на жаль, вирішено було не друкувати його вступної лекції, бо не відповідала вимогам, що ставилися до неї. Через деякий час він покинув університет.

Нешвидко прийшло визнання до В. С. Іконникова – автора 700 наукових праць за 53 роки науково-педагогічної діяльності. На початку 1866/67 навчального року він прочитав пробні лекції («О причинах возвышения Московии» та «Очерк общественного состояния России перед реформой Петра Великого»), які професори К. Мітюков та О. Ставровський визнали занадто «сміливими». Довелося В. С. Іконникову працювати приват-доцентом у Харківському університеті, де він провів за навчальний рік 80 лекцій: етнографічний огляд руських земель (історія Південної, Новгородської, Московської Русі) з оглядом джерел. Запис студентом В. Альбрехтом конспекту 43 лекцій науковця свідчить про те, що це суцільні посилання на джерела. Студентів В. С. Іконников «засипав» бібліографією. Через упередженість деяких харківських професорів він покинув університет і став викладачем 2-ї гімназії Одеси та Маріїнської жіночої гімназії [13, с. 110–112]. І це незважаючи на те, що відомий філолог-славист В. І. Григорович назвав його працю «Максим Грек», що склала 345 сторінки, «видатним твором», за цю наукову роботу В. С. Іконников ще студентом отримав золоту медаль, а потім у Новоросійському університеті захистив у якості магістерської дисертації.

Уже на посаді доцента Університету Св. Володимира В. С. Іконников вступив у заочну полеміку з відомим російським істориком В. Й. Ключевським. Останній у рецензії на його працю «Исследование о главных направлениях в науке русской истории в связи с ходом образованности» обсягом 573 стор. піддав сумніву її наукову цінність. Відповіді В. С. Іконникова були нищівними: рецензент перекручував факти, був надто самовпевнений у своїх висновках. Далі він писав, що пристрасть «к перетолковыванию мыслей автора доходит у г. К. иногда до поразительной недобросовестности», тому В. С. Іконников вирішив «давать уроки К. в азбуке истории и нравственных правилах» [14, с. 1–6].

Навесні 1868 р. Університет Св. Володимира мав 5 приват-доцентів. Колишній учитель 1-ї гімназії Києва, потім з 1863 р. до початку 1864 р. приват-доцент кафедри російської історії І. П. Гулевський вирішив навесні 1868 р. повернутися до університету. Він мав намір вести навчальний курс історії Південно-західного та Північно-Західного краю Росії, але вчена рада

вимагала від нього знову захистити *pro venia legendi* і прочитати дві пробні лекції, тому він відмовився від своїх намірів. На цю ж кафедру взяли приват-доцента Г. Васильєва – учителя Чернігівської гімназії. Але коли він дізнався про систему оплати праці приват-доцентів, вирішив не покидати гімназію. Утім у майбутньому прохав залишити за ним право працювати в університеті на цій посаді [15, с. 14–15].

Учитель російської словесності, історії та географії Києво-Подільської прогімназії В. І. Лучицький 4 роки вивчав у французьких архівах документи XVI ст. 10 вересня 1870 р. захистив *pro venia legendi* «Гугенотская аристократия и буржуазия на юге Франции после Варфоломеевской ночи (после Булонского мира)», а 23 вересня та 3 жовтня провів пробні лекції. Майбутній приват-доцент В. І. Лугицький, як зауважив проф. Б. О. Більбасов, глибоко вивчив історичні події XVI ст. й здатен їх викладати студентам на високому рівні. Однак учена рада 6 листопада 1870 р. більшістю «голосів» не дозволила йому читати лекції. Через рік після цього в Казанському університеті В. І. Лучицький захистив магістерську дисертацію «Федеральная аристократия и Кальвинисты во Франции» обсягом 562 стор., з 70 стор. додатків. Проф. М. О. Оськіна був переконаний, що автор обіцяє бути талановитим дослідником, а його праця – «замечательное приобретение для нашей учебной литературы» [16, с. 31–33]. Він не помилився, адже праці В. І. Лучицького в 2003 р. втретє перевидавалися у Франції, а його дослідження, присвячені проблемам земельної власності у Франції, вважаються актуальними й у наш час. І це не випадково, бо протягом 20 років В. І. Лучицький не припиняв систематичних пошуків у французьких архівах матеріалів з цієї проблеми.

У 1877 р. університет на кафедрах мав уже 9 приват-доцентів, навчальне навантаження яких і винагорода були різними. Восьми приват-доцентам виплачували не більше ніж по 600 руб. Лише викладач грецької мови й словесності Ф. Г. Міщенко з 27 вересня 1872 р. одержував по 1200 руб. щорічно, адже той щотижнево проводив по 6 лекцій, перекладав російською мовою праці Геродота, Страбона, Фукидіда, Полібія, Демосфена. Тому в лютому 1874 р. історико-філологічний факультет вирішив запросити приват-доцента Петербурзького університету П. І. Аландського для читання курсу грецької словесності. Але на відміну від Ф. Г. Міщенка, який у статусі приват-доцента залишався 12 років, П. І. Аландському одразу надали посаду штатного доцента [17, а. 17–17 зв.]. Натомість Ф. Г. Міщенко через обвинувачення в українофільстві вимушений був у липні 1884 р. кинути роботу в університеті та виїхати з Києва, хоч і захистив в 1881 р. докторську дисертацію «Опыт по истории рационализма в древней Греции». У 1889 р. він став професором Казанського університету.

Згідно з рекомендаціями проф. Санкт-Петербурзького університету М. І. Сухомлінова в січні 1879 р. приват-доцентом кафедри російської словесності став магістрант цього ж навчального закладу І. М. Жданов. За оцінкою М. І. Сухомлінова, він належав до числа найбільш обдарованих і працелюбних дослідників російської літератури, про що свідчать його наукові роботи. На засіданні вченої ради 13 жовтня 1878 р. було вирішено призначити оплату 1200 руб., у той час як І. Т. Тарасову було виділено лише 300 руб. у якості допомоги. І. М. Жданов більше 4 років вів курс стародавньої літератури, історію нової російської літератури, спецкурси із творчості М. М. Карамзіна та В. А. Жуковського. Після того, як у 1883 р. він захистив в Санкт-Петербурзі магістерську дисертацію, до Києва вже не повернувся. У 1899 р. став ординарним академіком Академії наук Росії, а ще раніше вчив дітей Олександра III [18, с. 16–21].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, з прийняттям у 1863 р. університетського статуту, який значно збільшив диференціацію навчальних дисциплін, кадрова проблема суттєво загострилася. Викладачів із найвищими науковими ступенями в Університеті Св. Володимира не вистачало.

Список використаних джерел та літератури

1. Куліш С. М. Традиції та новації у процесі підготовки науково-педагогічних кадрів Харківського університету XIX – початку XX ст. : монографія / С. М. Куліш. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – 552 с.
2. Леонтович Ф. Историческое исследование о правах литовско-русских евреев / Ф. Леонтович // Университетские известия (К.). – 1863. – № 10. – С. 1–48.
3. Отчет по Университету Св. Владимира за 1863 год (Продолжение) // Университетские известия (К.). – 1864. – № 7. – С. 1–51.
4. Протокол заседания Совета 12-го октября 1867 года // Университетские известия (К.). – 1867. – № 11. – С. 1–26.
5. Протокол заседания Совета 10 марта 1867 года // Университетские известия (К.). – 1867. – № 3. – С. 1–59.
6. Протокол заседания Совета 5-го апреля 1867 года // Университетские известия (К.). – 1867. – № 6. – С. 1–39.
7. Протокол заседания Совета 2-го октября 1864 года // Университетские известия (К.). – 1864. – № 11. – С. 5–20.
8. Протокол заседания Совета 23-го ноября 1862 года // Университетские известия (К.). – 1862. – № 11 и № 12. – С. 25–50.
9. Протокол заседания Совета 16-го сентября 1866 года // Университетские известия (К.). – 1866. – № 11. – С. 1–33.
10. Городецкий Б. М. Василий Алексеевич Бильбасов / Б. М. Городецкий // Исторический вестник (СПб.). – 1904. – № 9. – С. 974–981.
11. Письма (12) Андрею Александровичу Краевскому // Відділ рукописів РНБ (СПб.), ф. 391, спр. 197. – 23 арк.
12. Дело о защите им диссертации и об утверждении его в степени магистра... // РДИА в СПб., ф. 733, оп. 147, спр. 551. – 58 арк.
13. Тентюк Л. М. Науковий шлях відомого українського історіографа В. С. Іконникова (1841–1923 рр.) / Л. М. Тентюк, О. С. Худолей // Гуманітарний вісник. Серія : історичні науки (Черкаси). – 2015. – Вип. 7. – С. 109–117.
14. Иконников В. Разбор рецензии В. К. на «Исследование о главных направлениях в науке русской истории в связи с ходом образованности» (Ун. изв. Киев, 1869 г.), помещённой в «Православном обозрении» 1869 г. (Окончание) / В. Иконников // Университетские известия (К.). – 1870. – № 3. – С. 1–20.
15. Протокол заседания Совета 8-го марта 1868 года // Университетские известия (К.). – 1868. – № 5. – С. 1–60.
16. Протокол заседания Совета Университета Св. Владимира 23-го октября 1870 года // Университетские известия (К.). – 1871. – № 1. – С. 1–38.
17. Повестки Ректора университета Св. Владимира о заседаниях Совета того Университета // ЦДАК України, ф. 707, оп. 38, спр. 14. – 36 арк.
18. Протокол заседания Совета Университета Св. Владимира 13 октября 1878 года // Университетские известия (К.). – 1879. – № 2. – С. 3–24.

Ирина Владимировна Тамозская,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель
кафедры языковой подготовки
Центра международного образования
Харьковского национального университета
имени В. Н. Каразина,
e-mail: itamozska@ukr.net
ORCID: 0000-0003-0865-2380

ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА КАНДИДАТУР НА ДОЛЖНОСТЬ ПРИВАТ-ДОЦЕНТА В ПЕРИОД 1863 – 1883 ГГ. В УНИВЕРСИТЕТЕ СВ. ВЛАДИМИРА (ИЗ ОПЫТА ИСТОРИКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА)

В статье освещен опыт Университета Св. Владимира по отбору кандидатур на должности приват-доцентов в период 1863-1883 гг., в частности на историко-филологическом факультете. Отмечено, что дефициту кадров в университете способствовали чрезвычайно сложные и длительные испытания на получение научных степеней, а также недостаточное материально-финансовое обеспечение преподавателей. Акцентировано внимание на том, что при выборах на вакантные кафедры сказывались противоречия среди членов факультетов и ученого совета, которые не всегда имели объективный характер. Сделан вывод о том, что при всех трудностях институт приват-доцентуры в Университете Св. Владимира доказал свою жизнеспособность и необходимость.

Ключевые слова: историко-филологический факультет, приват-доценты, pro venia legendi, диссертация.

Iryna Tamozhs'ka,

candidate of pedagogical sciences, senior teacher
in the department of language training
in the Center of the international education
(V. N. Karazin Kharkiv National University),
e-mail: itamozska@ukr.net
ORCID: 0000-0003-0865-2380

FEATURES OF CANDIDATES SELECTION FOR THE POSITION OF «THE PRIVAT-DOCENT» DURING 1863 - 1883 AT SAINT VLADIMIR UNIVERSITY (FROM THE EXPERIENCE OF HISTORICAL AND PHILOLOGICAL FACULTY)

Introduction. *The search of the most effective ways of modern system reforming in higher Ukrainian education demands the accounting for historical experience of pre-revolutionary universities about the features of candidates selection for positions of privat-docents and its critical re-evaluation.*

Purpose. *The purpose of the article is publicizing the experiment at Saint Vladimir University concerning candidates selection for positions of privat-docents, in particular at the historical and philological faculty.*

Methods. *The author applied the method of archive materials research (protocols meetings of the academic council and reports of university, periodicals) and the theoretical methods of a pedagogical research (the analysis, generalization).*

Results. *At early 1960 th the number of students and auditors has increased, the differentiation of disciplines increased. However, the programs of teaching personal training weren't corresponded to these processes respectively. During the period from 1863 to 1883 the universities in the Russian Empire including Saint Vladimir University, suffered teachers' shortage, especially with doctoral degree. Therefore, the number of professors out of the state has increased.*

Deficiency of university staff as well as insufficient material financial security of the teachers at the historical and philological faculty was promoted by extremely difficult and long tests on receiving scientific degrees. During the elections of vacant departments there were the contradictions among the members of faculty and the academic council which not always had objective character. The members of council badly knew the advantages and the shortage of this or that privat-docent therefore the balloting was a formal procedure. The teachers of the faculty complained about the announced competitions inefficiency to occupy the vacancies, they paid attention to inefficiency of the closed balloting.

Originality. *The experiment at Saint Vladimir University about candidates selection for positions of privat-docents at historical and philological faculty during 1863-1883 is illustrated firstly.*

Conclusion. *The conducted research allows to claim that the institute of the private-docents at Saint Vladimir University proved the vitality and need at all difficulties and problems.*

For the further scientific search the question of staff policy studying at Saint Vladimir University due to the institute of a private-docents (1884-1900) is perspective in new conditions.

Keywords: historical and philological faculty, privat-docents, pro venia legendi, thesis.

References

1. Kulish S. M. Tradytsii ta novatsii u protsesi pidhotovky naukovo-pedahohichnykh kadriv Kharkivskoho universytetu XIX – pochatku XX st. : monohrafiia / S. M. Kulish. – X. : KHNU imeni V. N. Karazina, 2013. – 552 s.
2. Leontovich F. Istoricheskoe issledovanie o pravah litovsko-russkikh evreev / F. Leontovich // Universitetskie izvestiya (K.). – 1863. – №10. – S. 1–48.
3. Otchyot po Universitetu Sv. Vladimira za 1863 god (Prodolzhenie) // Universitetskie izvestiya (K.). – 1864. – №7. – S. 1–51.
4. Protokol zasedaniya Soveta 12-go oktyabrya 1867 goda // Universitetskie izvestiya (K.). – 1867. – №11. – S. 1–26.
5. Protokol zasedaniya Soveta 10 marta 1867 goda // Universitetskie izvestiya (K.). – 1867. – № 3. – S. 1–59.
6. Protokol zasedaniya Soveta 5-go aprelya 1867 goda // Universitetskie izvestiya (K.). – 1867. – № 6. – S. 1–39.
7. Protokol zasedaniya Soveta 2-go oktyabrya 1864 goda // Universitetskie izvestiya (K.). – 1864. – №11. – S. 5–20.
8. Protokol zasedaniya Soveta 23-go noyabrya 1862 goda // Universitetskie izvestiya (K.). – 1862. – № 11 i № 12. – S. 25–50.
9. Protokol zasedaniya Soveta 16-go sentyabrya 1866 goda // Universitetskie izvestiya (K.). – 1866. – № 11. – S. 1–33.
10. Gorodezkij B. M. Vasilij Alekseevich Bilbasov / B. M. Gorodezkij // Istoricheskij vestnik (SPb.). – 1904. – № 9. – S. 974–981.
11. Pis'ma (12) Andreyu Aleksandrovichu Kraevskomu // Viddil rukopysiv RNB (SPb.), f. 391, spr. 197. – 23 ark.
12. Delo o zaschite im dissertaczii i ob utverzhenii ego v stepeni magistra... // RDIA v SPb., f. 733, op. 147, spr. 551. – 58 ark.
13. Tentyk L. M. Naukovyi shliakh vidomoho ukrainskoho istoriohrafa V. S. Ikonnikova (1841–1923 rr.) / L. M. Tentyk, O. S. Hudolei // Humanitarnyi visnek. Serii : istorichni nauky (Cherkasy). – 2015. – Vip. 7. – S. 109–117.
14. Ikonnikov V. Razbor recenzij V. K. na «Issledovanie o glavny'x napravleniyax v nauke russkoj istorii v svyazi s hodom obrazovannosti» (Un. izv. Kiev, 1869 g.), pomeshhyonnoj v «Pravoslavnom obozrenii» 1869 g. (Okonchanie) / V. Ikonnikov // Universitetskie izvestiya (K.). – 1870. – № 3. – S. 1–20.
15. Protokol zasedaniya Soveta 8-go marta 1868 goda // Universitetskie izvestiya (K.). – 1868. – № 5. – S. 1–60.
16. Protokol zasedaniya Soveta Universiteta Sv. Vladimira 23-go oktyabrya 1870 goda // Universitetskie izvestiya (K.). – 1871. – № 1. – S. 1–38.
17. Povestki Rektora universiteta Sv. Vladimira o zasedaniyax Soveta togo Universiteta // TSDIAK Ukrainy, f. 707, op. 38, spr. 14. – 36 ark.
18. Protokol zasedaniya Soveta Universiteta Sv. Vladimira 13 oktyabrya 1878 goda // Universitetskie izvestiya (K.). – 1879. – № 2. – S. 3–24.

Отримано редакцією 18.05.2017 р.

УДК: 37:347.191.11(73)

Ірина Миколаївна Литовченко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови
технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»,
e-mail: irinalyt@ukr.net

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

У статті проаналізовано тенденції розвитку корпоративної освіти в США за змістовим, методичним, організаційним напрямками. Виявлено, що основними тенденціями змістового спрямування є кастомізація навчання та його випереджальний розвиток; тенденціями методичного спрямування є технологізація навчання, зростання ролі інформального навчання та контекстність навчання; тенденціями організаційного спрямування є використання компаніями аутсорсингових освітніх послуг зовнішніх провайдерів та неперервність корпоративного навчання.

Ключові слова: корпоративна освіта, тенденції розвитку, кастомізація, технологізація, інформальне навчання, контекстність навчання, аутсорсингові освітні послуги, неперервність корпоративного навчання.

Постановка проблеми. Небувалий рівень розвитку корпоративної освіти як пріоритетного напрямку діяльності компаній на сучасному етапі свідчить про усвідомлення лідерами ділового світу його визначальної ролі в забезпеченні конкурентоспроможності, ефективності та адаптивності підприємств. Корпоративне навчання стає дедалі більш спрямованим на задоволення стратегічних завдань організацій та потреб працівників, розвиток їхніх професійних компетентностей. Широко використовуються інноваційні підходи, збільшується різноманітність та гнучкість методів, навчання набуває неперервного характеру.

Основні тенденції розвитку корпоративного навчання як частини більш складної системи – організації, визначаються розвитком корпоративного середовища, в якому воно функціонує. Нові бізнесові реалії, що виникли в умовах глобальної економіки, вимагають змін в усіх системних складових організацій. Розвиток технологій має визначальний вплив на всі аспекти ведення бізнесу. Виконання функціональних обов'язків працівниками щодалі більше базується на використанні новітніх технологій. Інтелектуальний капітал і людський капітал як його складова стають ключовим чинником конкурентоспроможності організацій, а отже, їх розвиток відповідно до швидкозмінних вимог часу набуває пріоритетного значення. У цьому контексті, зважаючи на нагальну потребу в розвитку корпоративної освіти в Україні, особливо актуальним є вивчення передового зарубіжного досвіду, зокрема Сполучених Штатів Америки як країни, що досягла значних успіхів у цій галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти корпоративної освіти досліджували такі науковці як К. Аргіріс, І. Бласс, С. Герарді, Т. Дейвенпорт, П. Друкер, А. Едмондсон, М. Істербі-Сміт, Д. Колб, М. Лільз, Л. Лук'янова, Е. Мейер-Дом, С. Мейер, Н. Ничкало, І. Нонака, Р. Ноу, О. Огієнко, Н. Пазюра, М. Поппер, П. Сенге, Р. Снелл, Г. Такеучі, С. Фіоль, Е. Цанг, Р. Чіва, П. Шривастава, Н. Юріх та ін. Проте, зважаючи на актуальність зазначеної проблеми, вона потребує подальшого вивчення. Це зумовило вибір теми нашого дослідження, мета якого – визначення тенденцій розвитку корпоративної освіти в США.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових та бізнесових джерел дає змогу визначити основні тенденції розвитку корпоративної освіти в США, які ми виокремили за кількома основними напрямками: змістовим, методичним, організаційним. Основною тенденцією змістового спрямування ми вважаємо кастомізацію навчання (від англ.

customization – індивідуалізація, забезпечення відповідності продукту вимогам замовника). Змістове наповнення навчання постійно змінюється відповідно до швидкоплинних вимог організацій та їх працівників. З одного боку, існує потреба в забезпеченні програм загального спрямування, необхідних для всіх працівників компанії. З іншого боку, головним пріоритетом для компаній є вузькоспрямовані спеціалізовані програми, необхідні для підвищення ефективності працівників. Так, у 2006 р. програми розвитку спеціальних професійних навичок та програми вивчення виробничих процесів і операцій були першими в рейтингу за кількістю учнів, які їх вивчали (14,45 % та 11,07 %, відповідно) [1].

Стійкість цієї тенденції підтверджується кількістю учнів, задіяних у відповідних програмах. Розглянемо рисунок 1, на якому показано основні змістові напрями корпоративних програм, визначених ASTD, та відсотковий показник кількості учнів, які їх вивчали у 2012 р.



Рис. 1. Змістове спрямування програм корпоративного навчання та відсотковий показник кількості учнів, які їх вивчали у 2012 р. [2].

Як бачимо, компанії надають важливого значення підготовці менеджерів. Зазначимо, що до такого навчання залучають не лише менеджерський персонал, а й широке коло інших працівників, оскільки володіння управлінськими навичками високо цінується в сучасному бізнесовому світі. На другому місці за кількістю учасників з огляду на їх обов'язковість для всіх працівниками компанії – програми з основ правознавства, до яких також належить вивчення політики та регулятивних документів компанії. Проте найбільш пріоритетним у корпоративному середовищі є спеціалізоване професійне навчання, безпосередньо пов'язане зі сферою діяльності організації. Про це свідчить сумарний відсоток поширення таких програм, як виробничі процеси та операції, спеціалізовані курси професійного навчання (відповідно до сфери діяльності компанії), продажі, підготовка нових працівників, обслуговування клієнтів (разом їх вивчають 41,9 % працівників).

Ще однією тенденцією змістового спрямування є тенденція до випереджального розвитку корпоративної освіти, узгодженості змісту навчання зі стратегічною метою та місією організації. Вона виявляється в залученні викладацького персоналу до процесу стратегічного планування організації, перетворенні навчальної діяльності на частину стратегії розвитку останньої. Це робить компанії більш гнучкими в умовах сучасних викликів, дає їм змогу повніше використовувати нові можливості, які перед ними відкриваються, діяти на випередження, запобігати кризам. Викладацький персонал, який залучають до процесу стратегічного планування компанії, має таку саму освіту, як і управлінський апарат, розуміє

бізнес і те, яким чином навчання може сприяти досягненню стратегічної мети організації.

У методичній площині ми насамперед простежуємо тенденцію до технологізації навчання (поширеного використання електронного навчання, в тому числі новітніх мобільних та хмарних технологій, віртуального навчання з викладачем (Virtual Instructor-Led Training)), за рахунок якої відбувається постійне зменшення відсотку аудиторних годин, які, до прикладу, у 2010 р. становили 61 % від загальної кількості навчального часу, у 2012 р. – 55 %, у 2014 р. – 51 % [2; 4]. Усе це дає змогу залучати до навчальної діяльності широке коло працівників, особливо тих, які перебувають у географічно віддалених місцевостях, а також невідкладно задовольняти потреби в необхідних професійних кваліфікаціях відповідно до швидкозмінних вимог сучасного ринку зі значною економією коштів та ресурсів. Дані щодо динаміки збільшення популярності електронного навчання наведено в таблиці 1, яка показує розподіл усіх навчальних годин у відсотках відповідно до методів аудиторного та електронного навчання.

Таблиця 1

Розподіл навчальних годин: аудиторне та електронне навчання [2; 4]

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2014
Аудиторне навчання з викладачем	65,30%	61,06%	63,69%	58,84%	59,10%	59,43%	54,28%	50,63%
Навчання з використанням технологій	30,28%	32,69%	31,37%	36,54%	33,00%	37,30%	39,20%	40,94%
Он-лайн навчання	23,36%	24,62%	29,31%	27,70%	24,77%	25,18%	27,29%	28,94%
Самостійне навчання з використанням технологій	25,12%	25,02%	23,38%	27,63%	25,50%	20,07%	21,56%	23,87%

Як бачимо з таблиці, відсоток аудиторних годин навчання поступово зменшується (з 65,30 % у 2006 р. до 50,63 % у 2014 р.). Зазначимо, що темпи скорочення зростають (41 % у 2016 р. порівняно з 46 % у 2015 р.). Відповідно збільшується відсоток годин навчання з використанням електронних технологій. Зокрема, у 2016 р.:

- 30,04 % годин навчання реалізовувалося за допомогою комп'ютерних технологій або в режимі он-лайн (порівняно з 26,5 % у 2015 р.), у тому числі технологій Virtual classroom та Webcast (16,4 %);
- 27,5 % навчального часу відводилося на змішане навчання (blended learning) (порівняно з 31,9 % у 2015 р.);
- 2,9 % навчальних годин реалізовувалося з використанням мобільних пристроїв (у 2015 р. ця цифра становила 1,8 %);
- 5 % навчальної діяльності відбувалося в соціальних мережах (цей показник залишився без змін порівняно з 2015 р.) [6].

Важливо зазначити, що, незважаючи на певну негативну динаміку, корпорації продовжують надавати перевагу навчання з викладачем (до прикладу, всього у 2011 р. воно охоплювало 73 % загальної кількості навчальних годин, у 2012 р. – 70 %, у 2014 р. – вже 65,95 %). Проте традиційне аудиторне навчання з викладачем втрачає популярність і поступається місцем навчання з викладачем у дистанційному режимі (за допомогою супутникового телебачення, відео тощо) та в режимі он-лайн. Останнє набуває особливо стрімкого поширення. Так, у 2014 р. воно охоплювало 9,75 % усіх навчальних годин, порівняно з лише 5 % у 2008 р. (див. табл. 2).

Таблиця 2
Розподіл навчальних годин: аудиторне й самостійне навчання (2012–2014 рр.) [2; 4]

Розподіл навчальних годин	2012 р.	2014 р.
Аудиторне навчання з викладачем	54,28 %	50,63 %
Навчання з викладачем у режимі он-лайн	10,33 %	9,75 %
Навчання з викладачем у дистанційному режимі (супутникове телебачення, відео тощо)	5,17 %	5,57 %
Самостійне навчання в режимі он-лайн (мережеве)	16,96 %	19,19 %
Немережеве самостійне комп'ютерне навчання (CD-ROM тощо)	2,96 %	2,93 %
Самостійне кореспондентне навчання	4,48 %	4,13 %
Мобільні технології	1,64 %	1,75 %
Навчання з використанням некомп'ютерних технологій (DVD, audio CD тощо)	2,13 %	1,75 %
Інше	2,04%	4,01 %

Зазначимо, що навчання з викладачем більш широко використовується в малих (44,6 %) та середнього розміру (41,2 %) компаніях порівняно з великими компаніями (33,8 %). Змішане навчання широко практикується в компаніях усіх розмірів, проте його популярність у малих компаніях більша, ніж у великих (32,1 % та 24,4 % відповідно). Також великі компанії ширше використовують комп'ютерні технології в навчанні, ніж малі та середні (36 %, 26,9 % та 31 %, відповідно) (див. рис. 2) [6].

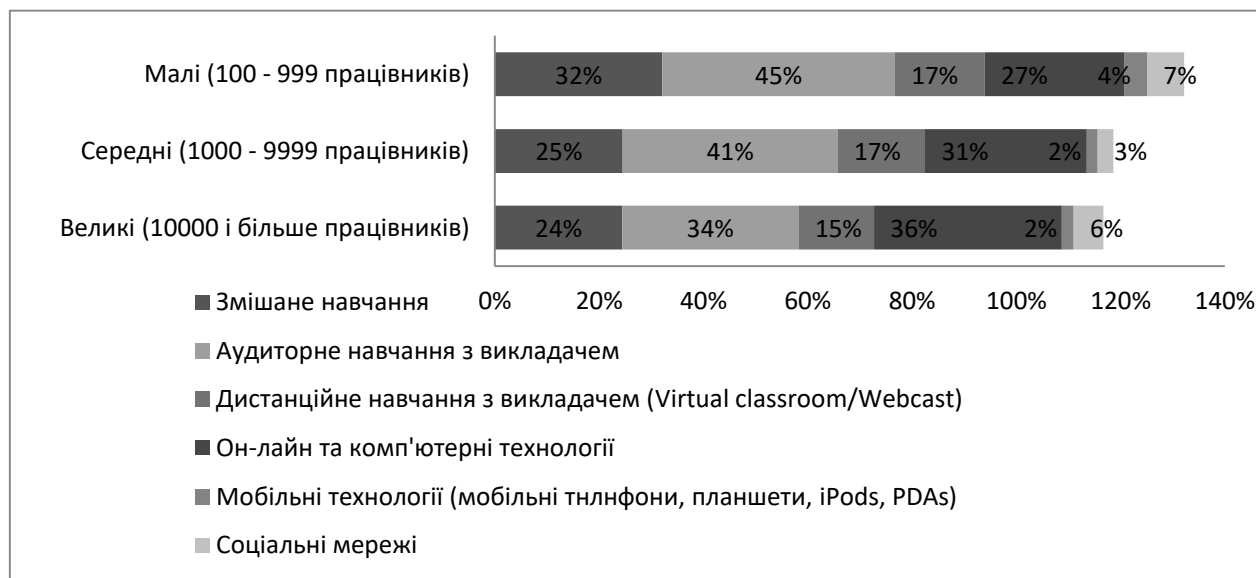


Рис. 2. Використання електронних технологій навчання в компаніях різного розміру в 2016 р.

Он-лайн технології використовуються в корпоративних програмах різного змістового спрямування нерівномірно (див. рис. 3). За результатами 2016 р., лідером є вивчення основ правознавства (81 % організацій використовують його принаймні частково, а 31 % – реалізують цю програму винятково он-лайн (порівняно з 26 % у 2015 р.)). Он-лайн технології також широко використовуються у програмах з навчання продажів (80 % проти 64 % у 2015 р.) та спеціалізованих програмах професійного навчання (77 % проти 61 % у 2015 р.), у вивченні комп'ютерних програм для настільних систем (desktop application training) та інформаційних технологій (74 % проти 70 % та 67 %, відповідно, у 2015 р.). Найменше он-лайн технології використовується в програмах підготовки нових працівників (46 %), навчанні навичок міжособистісного спілкування (50 %) та підготовці менеджерів (57 %) (див. рис. 4) [6].

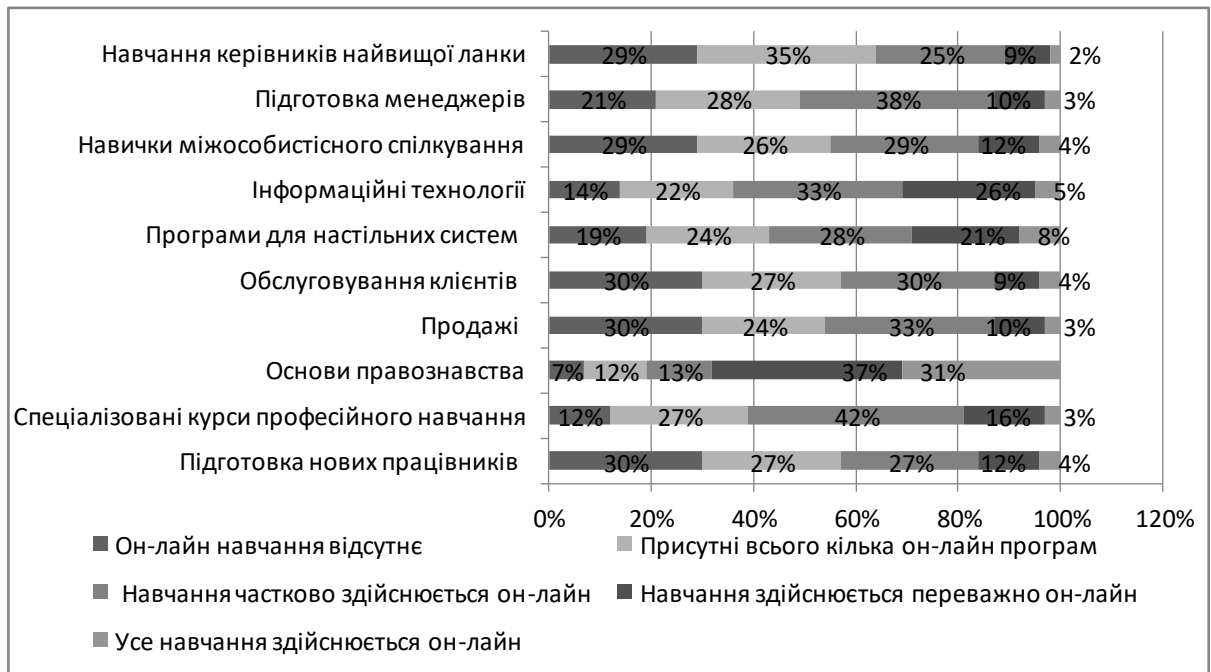


Рис. 3. Використання он-лайн технологій у програмах різного змістового спрямування у 2016 р.

Найбільш поширеними комп'ютерними технологіями в наш час є:

- Learning Management Systems (LMS) та Virtual Classroom/Webcasting/Videobroadcasting (у 2016 р. використовувались у 74 % та 73 % компаній, відповідно, порівняно з 73 % та 72 % у 2015 р.);
- Rapid E-Learning Tool (PowerPoint conversion tool) (47 % у 2016 р. порівняно з 51 % у 2015 р.);
- Application Simulation Tools (34 % у 2016 р. порівняно з 40 % у 2015 р.).
- До найменш поширених технологій у сфері бізнесу компанії відносять:
- Podcasting (13 % у 2016 р. порівняно з 16 % у 2015 р.);
- Mobile Applications та Online Performance Support System (OPSS) або Knowledge Management System (обидві використовувались у 23 % компаній у 2016 р. і, відповідно, у 25 % та 23 % компаній у 2015 р.);
- Learning Content Management System (LCMS) (27 % у 2016 р. порівняно з 20 % у 2015 р.) (див. рис. 4) [6].

Ще однією виокремленою нами тенденцією методичного спрямування, безпосередньо пов'язаною з розвитком технологій, є зростання ролі інформального навчання. Ця тенденція зумовлена насамперед тим, що працівники все більшу кількість часу присвячують самостійному навчанню, наприклад, за допомогою соціальних мереж та груп (Twitter, Facebook, LinkedIn, YouTube, Chat/Messaging, Educational and business blogs), пошуку інформації в Інтернеті та Інтранеті, взаємонавчанню з колегами, у процесі якого вони разом розширюють коло своїх знань і навичок, навчають один одного, спільно шукають шляхи вирішення проблем, що виникають на робочому місці.

Обсяг такого навчання важко виміряти годинами, але про його важливість свідчить, зокрема, дослідження під назвою «Інформальне навчання: соціальна еволюція» (“Informal learning: the social evolution”), здійснене ASTD у 2013 р., 27 % учасників якого зазначили, що інформальне навчання займає більше половини всього часу, яке витрачається на навчання працівниками їхніх компаній [2]. На важливості цього освітнього сегменту також наголошують науковці, які стверджують, що, до прикладу, менеджер приблизно від 70 % до 90 % відсотків своїх знань та вмінь отримує в процесі інформального навчання [13; 12; 14].

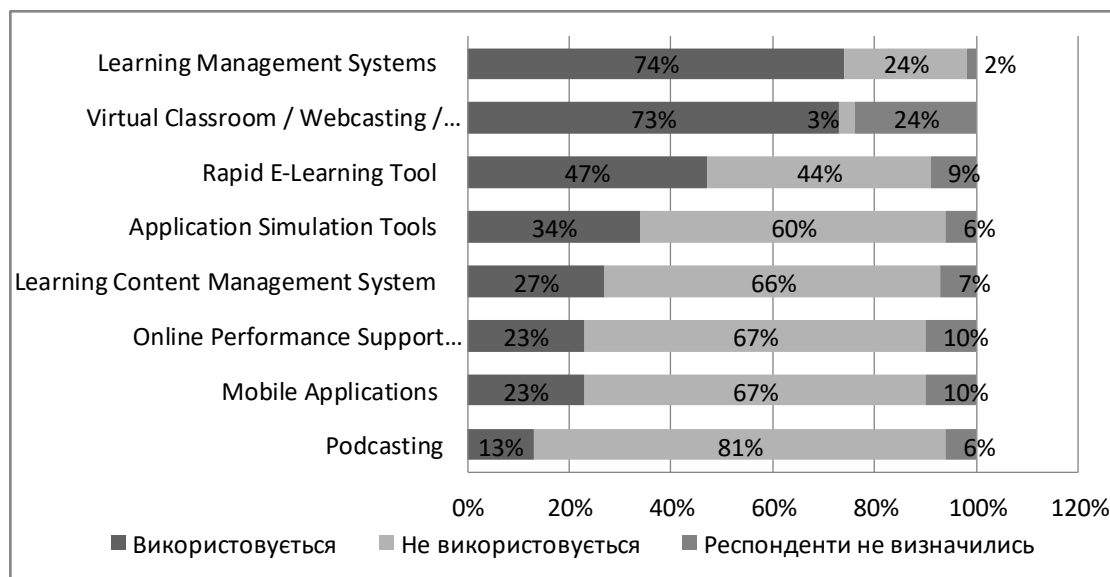


Рис. 4. Найбільш поширені комп'ютерні технології в 2016 р.

До тенденцій методичного спрямування ми також відносимо контекстність навчання, виявом якого є посилення ролі навчання на практиці, у процесі виконання певної роботи (performance-based training / action learning) [8; 10]. У сучасних умовах корпоративне навчання дедалі більше спрямовується на розвиток конкретних професійних навичок та вмінь, досягнення вимірюваних результатів, які сприяють підвищенню ефективності та продуктивності працівників і підприємства в цілому. За словами Роберта Мейгера (Robert Mager), світ, в якому «навчання було спрямоване на викладача і в якому домінував викладач», в якому «навчання ніколи не оцінювалося за результатами й за тим, наскільки повно воно досягало мети», в основному відійшов у минуле [9].

Джеймс Пепітон (James Repitone) [11] розглядає тривалу еволюцію навчання в організаціях і розрізняє різні її стадії. Навчання «першого покоління», яке тривало до Другої світової війни, здійснювалося з використанням методів передавання інформації від викладача, який є експертом у зазначеній галузі, до новачка-учня. Вважалося, що, якщо учневі вчасно надати необхідну інформацію, він зможе застосувати її на робочому місці. Навчання «другого покоління» розпочалося з публікації праці Р. Мейгера [9], який зосередив його мету на виробленні певної поведінки, необхідної для виконання функціональних обов'язків. Подальша спрямованість навчання на розвиток професійних компетентностей зумовила перехід до навчання «третього покоління», яке змістило пріоритети зі зміни поведінки до зміни продуктивності праці чи інших результатів, важливих для компанії. Знання є ситуативними і контекстними, тобто вони – продукт тієї діяльності та ситуації, в якій були напрацьовані. Інформація, вивчена поза контекстом важливої реальної життєвої ситуації, гірше запам'ятовується і менш важлива для учня [7]. У процесі навчання працівники отримують знання, набувають навичок та вмінь, а також практикують їх застосування в реальних життєвих ситуаціях.

Здійснене дослідження дає нам змогу виокремити також важливі тенденції, які стосуються організаційного аспекту корпоративної освіти. До таких ми насамперед відносимо сталу тенденцію до використання компаніями аутсорсингових освітніх послуг зовнішніх провайдерів. Так, у 2015 р. 61 % складала витрати на навчання, яке організації забезпечують власними силами, 28 % – витрати на оплату послуг зовнішніх провайдерів та 11 % – витрати на навчання працівників у закладах освіти (які також є одним із основних зовнішніх провайдерів освітніх послуг для бізнесу) [5].

Такий розподіл витрат залишається приблизно однаковим протягом останніх десяти років. До прикладу, у 2006 р. із загальної суми освітніх витрат, яка складала 129,60 млрд

доларів, близько двох третин (79,85 млрд доларів – 61 %) ішли на навчання внутрішніми силами організації, а решта (49,75 млрд доларів – 39 %) – на оплату програм сторонніх освітніх організацій (див. рис. 5) [1; 2; 3; 5].



Рис. 5. Розподіл коштів на навчання працівників внутрішніми силами організації та із залученням зовнішніх провайдерів (2006–2015 рр.).

У реалізації різних функцій, пов'язаних з організацією навчання в компаніях, аутсорсингові послуги використовуються нерівномірно. За даними 2016 р., близько 28 % (порівняно з 26 % у 2015 р.) компаній повністю або майже повністю передавали зовнішнім провайдерам обслуговування та хостинг системи управління навчанням (Learning Management System – LMS), спеціального програмного забезпечення, призначеного для розроблення, управління й розповсюдження навчальних он-лайн матеріалів із забезпеченням спільного доступу. Водночас адміністрування LMS (реєстрація, завантаження даних) та функція підтримки учня (learner support) здійснюються майже повністю власними силами компаній (відповідно, 83 % у 2016 р. та 80 % у 2015 р.). Здійснення процесу навчання (instruction / facilitation) розподіляється приблизно однаково між внутрішньокорпоративними та зовнішніми провайдерами (44 % та 56 %, відповідно) (див. рис. 6) [6].



Рис. 6. Використання аутсорсингових послуг у реалізації різних функцій, пов'язаних з організацією навчання у 2016 р.

При цьому великі компанії використовують послуги аутсорсингу ширше, ніж компанії середнього розміру, а компанії середнього розміру, у свою чергу, ширше, ніж малі. Особливо це стосується розроблення змісту навчальних програм (custom content development), яке, відповідно до результатів 2016 р., у великих компаніях відбувається на 59 % із повним або частковим залученням зовнішніх провайдерів (у середніх та малих компаніях цей показник становить 38 % та 31 % відповідно) [6].

Ще однією виявленою нами важливою тенденцією організаційного спрямування є тенденція до неперервності корпоративної освіти. Одним із основних чинників, що спонукають роботодавців до навчання працівників, є скорочення терміну придатності знань, зумовлене організаційними, промислово-економічними й технологічними змінами. На зміну навчанню у вигляді одноразових епізодів, переважно для нових співробітників, приходять неперервне навчання всіх працівників компанії. Незалежно від галузі, підприємства здійснюють таке навчання заради розвитку необхідних професійних навичок і вмінь, збільшення задоволення працівників від роботи, культивування в них відданості компанії, скорочення плинності кадрів та підвищення ефективності праці. Неперервне навчання надихає працівників, відкриває перед ними нові можливості, надає впевненості в тому, що вони відповідають рівню сучасних вимог, мають глибоке розуміння професії. Компетентні, обізнані кадри мають вирішальне значення для утвердження компаніями своїх позицій та успішної конкуренції в бізнесі.

Висновки. Здійснене дослідження дає змогу зробити висновок, що основні тенденції розвитку корпоративної освіти зумовлені необхідністю забезпечення конкурентоспроможності, ефективності та адаптивності підприємств в умовах економіки знань та стрімких глобалізаційних змін. У розвитку сучасної корпоративної освіти у США можна простежити тенденції за кількома основними напрямками: змістовим, методичним, організаційним. До основних тенденцій змістового спрямування ми відносимо кастомізацію навчання (його індивідуалізацію, забезпечення відповідності програм потребам компанії та її працівників) та його випереджальний розвиток, узгодженість змісту навчання зі стратегічною метою та місією організації. У методичній площині ми виокремлюємо тенденцію до технологізації навчання (поширеного використання електронних технологій), пов'язану з нею тенденцію до зростання ролі інформального навчання, а також тенденцію до посилення контекстності навчання, яка полягає в зростанні ролі навчання на практиці, у процесі виконання роботи. До тенденцій організаційного аспекту корпоративної освіти можна віднести тенденцію до використання компаніями аутсорсингових освітніх послуг зовнішніх провайдерів та тенденцію до неперервності корпоративного навчання, зумовлену скороченням терміну придатності знань в умовах промислово-економічних і технологічних змін.

До перспектив подальших розвідок відносимо вивчення стану розвитку корпоративної освіти в Україні.

Список використаних джерел та літератури

1. 2007 State of the industry report [submitted by American Society for Training & Development]. – 2007. – 25 p.
2. 2013 State of the industry report [submitted by American Society for Training & Development]. – 2013. – 49 p.
3. 2014 State of the industry report [submitted by American Society for Training & Development]. – 2014. – 44 p.
4. 2015 State of the industry report [submitted by American Society for Training & Development]. – 2015. – 46 p.
5. 2016 State of the industry report [submitted by American Society for Training & Development]. – 2016. – 45 p.
6. 2016 Training industry report / [submitted by Training magazine // Training. – 2016. – November/December. – P. 28 – 41.
7. Jonassen D. H. Thinking technology / D. H. Jonassen // Educational Technology. – 1991. – Vol. 31, No 6. – P. 35–37.

8. Lytovchenko I. Corporate university as a form of employee training and development in American companies / I. Lytovchenko // *Advanced Education*. – 2016. – No 5. – P. 35–41. DOI: 10.20535/2410-8286.62280
9. Mager R. F. An introduction to performance technology / Robert F. Mager. – Washington, DC: National Society for Performance and Instruction, 1986. – xi, 273 p.
10. Ogienko O. Facilitation in the context of pedagogical activities / O. Ogienko // *Advanced Education*. – 2016. – No 5. – P. 85 – 89. DOI: 10.20535/2410-8286.70621
11. Pepitone J. S. Future training: a roadmap for restructuring the training function/ James S Pepitone. – Dallas, TX: AddVantage Learning Press, 1995. – 251 p.
12. Robinson G. S. Executive development that makes a business difference / G. S. Robinson, C. W. Wick // *Human Resources Planning*. – 1992. – Vol. 15, No 1. – P. 63 – 76.
13. Sorohan E. G. We do; therefore, we learn / E. G. Sorohan // *Training and Developmen*. – 1993. – Vol. 47, No 10. – P. 47–55.
14. Yeung A. K. Developing leadership capabilities of global corporations: A comparative study in eight nations / A. K. Yeung, D. A. Ready // *Human Resource Management*. – 1995. – Vol. 34, No 4. – P. 529 – 547.

Ирина Николаевна Литовченко,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры английского языка
технического направления № 2
Национального технического
университета Украины
«Киевский политехнический институт
имени Игоря Сикорского»,
e-mail: irinalyt@ukr.net

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КОРПОРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЕДИНЕННЫХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

В статье проанализированы тенденции развития корпоративного образования в США по трем основным направлениям: смысловому, методическому, организационному. Установлено, что главными тенденциями смыслового направления являются кастомизация обучения и его опережающее развитие; тенденциями методического направления являются технологизация обучения, возрастание роли информального обучения и контекстность обучения; тенденциями организационного направления являются использование компаниями аутсорсинговых образовательных услуг внешних провайдеров и непрерывность корпоративного обучения.

Ключевые слова: корпоративное образование, тенденции развития, кастомизация, технологизация, информальное обучение, контекстность обучения, аутсорсинговые образовательные услуги, непрерывность корпоративного обучения.

Iryna Lytovchenko,
Ph.D., Associate professor,
Department of English for Engineering № 2,
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,
e-mail: irinalyt@ukr.net

TRENDS IN DEVELOPMENT OF CORPORATE EDUCATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA

***Introduction.** The unprecedented level of development of corporate education at present indicates that business leaders are increasingly aware of its decisive role in ensuring the competitiveness, efficiency and adaptability of companies. Corporate education is more and more aimed at meeting strategic objectives of organizations, needs of employees, development of their*

professional competences and thus becomes a continuous life-long process. In view of the urgent need for the development of corporate education in Ukraine, it is especially important to study the foreign experience, including the United States as country that achieved considerable success in this area.

Purpose. *The purpose of the work was to define trends of corporate education in the United States.*

Methods. *A set of interrelated research methods was used: comparative, structural, systemic-functional analysis, comparison and synthesis which are necessary to study the works of scientists, official documents and regulations, reports, empirical data.*

Results and originality. *Modern trends in corporate education in the United States can be defined from the content, methodological and organizational perspectives. The main trends in the content area of training are its growing customization and alignment with strategic development of the organization. In view of methodology the most pronounced trends are extensive use of technologies, growth of informal learning and prevalence of performance-based training. From the perspective of organization of training the key trends are extensive use of outsourced educational services and continuous nature of its development.*

Conclusion. *The main trends in corporate education identified in our study are conditioned by the need to ensure competitiveness, efficiency and adaptability of companies in the knowledge economy and rapid globalization changes.*

Keywords: *corporate education, trends of development, customization, use of technologies, informal learning, performance-based training, education outsourcing, continuous corporate training.*

References

1. 2007 State of the industry report [submitted by American Society for Training & Development]. – 2007. – 25 p.
2. 2013 State of the industry report [submitted by American Society for Training & Development]. – 2013. – 49 p.
3. 2014 State of the industry report [submitted by American Society for Training & Development]. – 2014. – 44 p.
4. 2015 State of the industry report [submitted by American Society for Training & Development]. – 2015. – 46 p.
5. 2016 State of the industry report [submitted by American Society for Training & Development]. – 2016. – 45 p.
6. 2016 Training industry report / [submitted by Training magazine // Training. – 2016. – November/December. – P. 28 – 41.
7. Jonassen D. H. Thinking technology / D. H. Jonassen // Educational Technology. – 1991. – Vol. 31, No 6. – P. 35–37.
8. Lytovchenko I. Corporate university as a form of employee training and development in American companies / I. Lytovchenko // Advanced Education. – 2016. –No 5. – P. 35–41. DOI: 10.20535/2410-8286.62280
9. Mager R. F. An introduction to performance technology / Robert F. Mager. – Washington, DC: National Society for Performance and Instruction, 1986. – xi, 273 p.
10. Ogienko O. Facilitation in the context of pedagogical activities / O. Ogienko // Advanced Education. – 2016. –No 5. – P. 85 – 89. DOI: 10.20535/2410-8286.70621
11. Pepitone J. S. Future training: a roadmap for restructuring the training function/ James S Pepitone. – Dallas, TX: AddVantage Learning Press, 1995. – 251 p.
12. Robinson G. S. Executive development that makes a business difference / G. S. Robinson, C. W. Wick // Human Resources Planning. – 1992. – Vol. 15, No 1. – P. 63 – 76.
13. Sorohan E. G. We do; therefore, we learn / E. G. Sorohan // Training and Development. – 1993. – Vol. 47, No 10. – P. 47–55.
14. Yeung A. K. Developing leadership capabilities of global corporations: A comparative study in eight nations / A. K. Yeung, D. A. Ready // Human Resource Management. – 1995. – Vol. 34, No 4. – P. 529 – 547.

Отримано редакцією 29.05.2017 р.

УДК 378.147

Наталія Миколаївна Лавриченко,

доктор педагогічних наук, професор
кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: lavrychenko_n@ukr.net

ФЕНОМЕН КРЕАТИВНОСТІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОГЛЯД

У статті розкрито історичні передумови становлення креативності як самостійного дослідницького напрямку. Проаналізовано концептуальні й методологічні підходи до вивчення креативності як явища, зумовленого когнітивними й екстракогнітивними чинниками. Приділена увага методам діагностики креативності, а також диференціації її рівнів і різновидів. Визначено психолого-педагогічне значення наукових результатів, здобутих у галузі дослідження креативності.

Ключові слова: креативність, креативність дорослого, креативність дитини психологія й педагогіка креативності.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Слово креативність є доволі популярним і часто вживаним у літературі із значним розмаїттям смислових відтінків і значень. Однак креативність як наукове поняття, а тим паче особний напрям досліджень стали розробляти порівняно недавно – з середини минулого століття. І вже на сучасному етапі креативність як явище, що охоплює особистісні здатності (поведінковий, розвитковий аспекти), людську творчість усіх видів (процесуальний аспект), творчі результати і досягнення (продуктивний аспект) перебуває в полі зору багатьох учених і мислителів – філософів, політиків, митців, психологів, фізіологів, педагогів.

Креативність як предмет наукових досліджень може набувати певних сутнісних модифікацій залежно від специфіки галузі, будь то наука, мистецтво, освіта чи технології. У цьому контексті дослідницька проблема «наскільки креативний» доповнюється питанням «креативний для чого». Однак у більшості випадків галузеві дефініції спираються на загальний зміст поняття «креативність», який поділяють більшість сучасних науковців. У загальному розумінні креативність – це здатність генерувати нові ідеї й новаторські рішення, результати яких є не просто новими й непересічними, а відповідають контексту і становлять цінність для інших людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Становленням креативності як особного напрямку досліджень науковий світ має завдячувати Сполученим Штатам Америки. Американські вчені були піонерами, а нині зберігають лідерські позиції в розробленні проблематики креативності. А головна колізія полягає в тому, що цими досягненнями американці мають завдячувати колишньому Радянському Союзу. Здійснений «советами» запуск першого супутника Землі в 1957 році вкрай загострив конкурентну боротьбу між двом країнами за лідерство в галузі точних наук і нанотехнологій. Стратегічну мету «догнати й перегнати» у США вирішили реалізувати через стимулювання й консолідацію творчого потенціалу нації.

Прикметно, що першими науковими розвідками в галузі креативності у США опікувалося Міністерство оборони. І перший учений, який започаткував системні дослідження в цьому напрямі, теж розпочинав свою кар'єру в армії. Ідеться про Кальвіна Тейлора (Calvin W. Taylor), який у 1958 зацікавився проблемами діагностики й відбору людей з креативним, інноваційним мислення передусім для роботи в оборонній і космічній галузях. Його ініціатива була підтримана Національною науковою фундацією, що посприяло проведенню серії конференцій з проблем креативності й обдарованості в американському штаті Юта (Utah Conferences) [5, с. 571–583]. Ці конференції проводилися періодично впродовж двадцяти років поспіль, а їх результатом стало здобуття наукових матеріалів, позначених теоретичною й

прикладною цінністю. Попит на «креативний» науковий ресурс зростає мірою розширення кола зацікавлених осіб і структур, і невдовзі до військових, як головних інтересантів, долучилися представники бізнесу, індустрії, освітньої і культурної сфер.

Особливо слід відмітити резонансний вплив, спричинений діяльністю К.Тейлора і його колег, на тодішню американську освіту. Насправді учений дуже глибоко усвідомлював і гостро відчував гальмівний ефект усталеного шаблону американської школи, настільки, що вважав його вбивчим для всього нового, прогресивного, креативного. Промовистою щодо цього стала тема виступу К. Тейлора на одній із конференцій з креативності, а саме: «12 «золотих» правил, як убити креативність у шкільному класі (12 Golden Rules on How to KILL Creativity in the classroom) [17, с. 1–22].

Отже, для того, щоб вбити креативність, на думку К.Тейлора, вчителям достатньо дотримуватися таких правил:

- Зайняти позицію, за якої визнається лише один вид таланту – інтелектуальний.
- Вчителю природничих наук ігнорувати результати досліджень в галузі креативної обдарованості.
- Навчати кращих і забути про решту.
- Робити лише те, що вчитель вважає ідеологічно вірним.
- Бути надто суб'єктивним, реагувати різко й негативно на нові ідеї.
- Чинити спротив усьому, чого ви не розумієте.
- Діяти за правилом «чим креативнішою є ідея, тим більше клопоту з нею».
- Мати вбивчу упередженість до креативних особистостей та ідей.
- Не помічати, втрачати нагоди скористатися новими можливостями.
- Організувати роботу креативних учнів виключно під пильним наглядом вчителя.
- Планувати правила функціонування організації таким чином, щоб вони були вбивчими для креативної діяльності.
- Ревно обстоювати прерогативу власних думок, ідей і продуктів [17, с. 8].

Актуалізація проблем, пов'язаних із реалізацією креативності як стратегічно важливого загальнонаціонального проекту, зокрема й у американській освіті, стала викликом, на який відгукнулися інноваційно налаштовані дослідники. Як наслідок, уже в 1960-ті роки були розроблені перші методики тестування й оцінювання креативності (П. Торренс, Дж. Гілфорд), а згодом проблематику креативності стали активно розробляти в науковому полі обдарованості (Дж. Рензулі, Р. Стернберг, Ф. Гане, Д. Фельдман, Г. Гарднер та ін.).

Мета статті – узагальнити розуміння вченими феномена креативності, окреслити психолого-педагогічне значення результатів, одержаних у цьому науковому напрямі.

Виклад основного матеріалу. Одним із першовідкривачів креативності як особного наукового напрямку по праву вважають відомого американського психолога Джоя Пола Гілфорда (1897–1987). Так, ще в 1950 році, виступаючи на форумі Американської асоціації психологів, Гілфорд обрунтував концептуальні засади досліджень у галузі креативності, які набули широкого визнання й не втратили актуальності до нашого часу. Головна ідея Гілфорда полягала в тому, щоб виокремити ті якості й здатності, завдяки яким креативні люди відрізняються від некреативних. Учений визначив низку рис (особистісних, інтелектуальних), за якими можливо ідентифікувати здібних до креативної діяльності індивідів. До характерних ознак креативності Гілфорд відніс швидкість генерування ідей, гнучкість мислення, складність концептуальної структури і особливий наголос він зробив на здатності відчувати оточення, бути чутливим до контексту.

Ще одним значимим припущенням Гілфорда стало те, що креативність має бути якимось чином пов'язана з дивергентним і конвергентним мисленням. В результаті конвергентного мислення індивід приходять до єдино правильного рішення, що в більшості випадків можливо визначити за допомоги IQ-тестів. Складніше діагностувати дивергентне мислення, для цього необхідні спеціальні психометричні методики [2, с. 4–6]. Концептуальні ідеї вченого, з одного боку, відкривали широкі перспективи щодо дослідження креативності як

складника інтелекту, а з другого - спонукали замислитися над тим, що креативність та інтелект є до певної міри спорідненими, однак не тотожними явищами. Невдовзі виникла ідея розробити тести для діагностики дивергентного мислення, яку Дж. Гілфорд успішно реалізував.

Методика тестування Гілфорда базується на чотирьох визначальних параметрах, а саме: 1) оригінальність (незвичні відповіді, алегорії, порівняння, асоціації тощо); 2) семантична гнучкість (уміння виявляти головні, сутнісні характеристики предмета, винаходити нові, несподівані способи його застосування); 3) образна адаптивна гнучкість (трансформація, модифікація образів реальних, знайомих речей; створення образів невідомих об'єктів (на кшталт опису тварини неземного походження, зображення дерева на Марсі тощо), 4) семантична спонтанна гнучкість (здатність продукувати нові ідеї, осягати відношення між предметами та проблемами).

Психометричні тести Гілфорда охоплюють: 1) вербальні завдання (наприклад, складіть список усіх слів, які можна утворити із букв слова «бейсбол»), 2) завдання, пов'язані з візуальним сприйняттям (наприклад, при рухливому, або нечіткому поданні картинки, необхідно знайти, описати головного героя, або ж завершити зображення за окремими його деталями), 3) завдання на проблемне мислення (придумайте якомога більше способів розв'язання проблеми, знайдіть якомога більше способів застосування предметів, наприклад, цеглини, щітки, колеса тощо) [3, с. 149–161].

Розпочату Дж. Гілфордом роботу над діагностичним інструментарієм креативності продовжив і суттєво збагатив американський психолог Еліс Пол Торренс (1915–2003). Він став розробником відомих у науковому світі тестів креативного мислення (The Torrance Tests of Creative Thinking – ТТСТ). Ці тести складаються з двох частин – вербальної і фігурної. Вербальні тести передбачають такі види завдань: питання-відповідь, вдосконалення, незвичне застосування, незвичне запитання, вірне припущення або гіпотеза. Другий блок тестових завдань стосується різних видів роботи з фігурами: створення зображення, доповнення зображення, розпізнавання, відтворення, комбінування фігур.

У 1984 році П. Торренс запропонував нові критерії (13 критеріїв) оцінювання креативного потенціалу особистості, що дають змогу визначати: швидкість (кількість сформульованих ідей за одиницю часу), оригінальність (кількість озвучених ідей, які рідко зустрічаються), продуктивність (здатність генерувати або розвивати ідеї), абстрактність (здатність до абстрактного, поняттєвого мислення), стійкість щодо передчасного замикання (креативна поведінка вимагає від індивіда зберігати стан відкритості розуму до досягнення максимальної повноти інформації) [5, с. 576].

За ініціативою П. Торренса в США була запроваджена спеціальна програма під назвою «Інкубаційна модель навчання для впровадження креативності в шкільний курикулум». А в 2002 році вчений оприлюднив свій знаменитий маніфест – Torrance's Manifesto for Children [20]. Нижче наведені головні положення Маніфесту, адресованого дітям та учнівській молоді:

1. Не бійтеся сильно закохатися в справу й інтенсивно нею займатися.
2. Пізнавайте, усвідомлюйте, практикуйте, використовуйте, гордіться й отримуйте задоволення від ваших найсильніших сторін.
3. Учїться не залежати від очікувань інших людей, від ігор, в які вони намагаються вас втягнути, майте волю грати у власну гру.
4. Знайдіть великого вчителя або наставника, здатного вам допомогти.
5. Не витрачайте енергію на те, щоб бути всебічно освіченими.
6. Робіть те, що ви любите і те, що у вас виходить найкраще.
7. Опануйте навички бути самостійними, незалежними.

І на доповнення до сказаного наводимо ще один знаменитий вислів П. Торренса: «Найголовніше для креативної особистості – це любити те, що вона робить» [19, с. 68].

Вочевидь Пол Торренс має рацію в кожному із зазначених у Маніфесті настанов і застережень. Однак особливої уваги заслуговує неприпустимість обмеження, придушення

внутрішньої свободи учнів і колективного духу свободи в навчальному закладі. Переконливості щодо цього додає висловлювання швейцарського науковця Гудмунда Сміта, який наголошує, що креативність розквітає лише там, де панує клімат інтелектуальної відкритості і, навпаки, згасає там, де виникають обмеження. Дуже мало креативних квітів квітне в авторитарних режимах! [16, с. 33].

Висновки Г. Сміта оперті на результати цільових досліджень, які він проводив у коледжах та університетах. Зокрема викладачам, керівникам дисертаційних робіт було запропоновано опитування на предмет того, які умови вони вважають головними і найбільш сприятливими для дослідників-початківців у галузі гуманітарних наук. Більшість професорів вказали, що пошукачам слід надати максимум творчої свободи, не нав'язувати їм власні ідеї й погляди. Були серед них і ті, хто зазначив важливість більш тісної і систематичної взаємодії консультанта й здобувача, оскільки без цього проблематично досягти успіху. Єдине, в чому були однаковими респонденти, так це в тому, що велику небезпеку для наукової творчості становлять провінціалізм і замкненість в рамках гомогенного освітнього простору. Чим більше відкритості й диверсифікованості, тим більше шансів для креативності, зазначили викладачі, підкресливши при цьому важливість ґрунтовних знань [16, с. 35].

Слід відзначити, що Г. Сміт належить до когорти вчених, які розглядають креативність як процес, що забезпечується тісною взаємодією свідомого і позасвідомого. Свого часу ще Анрі Пуанкаре (1854–1912), відомий французький математик, стверджував, що чиста логіка не приводить нас ні до чого іншого, крім тавтології. За допомоги логіки доводять, а за допомоги інтуїції – відкривають [9, с. 208].

Наразі існує чимало свідчень того, як автори винаходів і відкриттів пояснюють свої досягнення осяянням, підказкою творчої інтуїції, медитації і навіть сну (найвідоміший приклад – таблиця Менделєєва). Якщо розглядати інтуїцію як спосіб осягнути ті аспекти світу, які неможливо збагнути за допомоги інших функцій, то вона постає не лише бажаним, а й необхідним елементом творчості. Інтуїція подібна до шостого відчуття, яке бачить щось таке, чого в дійсності не існує. Інтуїтивні думки приходять абсолютно несподівано, ніби здогад, передчуття [21, с. 197].

Недивно що евристичні інсайти почасти неможливо пояснити з позицій чистої логіки, усвідомленої інтенції або спланованого алгоритму дій, і тоді вчені апелюють до метакогніції як складної, стохастичної функції мозку, що забезпечується інформаційним ресурсом і життєвим досвідом особистості. Адже метакогніція, стверджує Марк Рунко, американський дослідник у галузі креативності, належить одночасно і до сфери когнітивного, і екстракогнітивного (extracognitive) [11, с. 18]. Його колега, Л. Шавініна додає до екстракогнітивних компонентів творчості такі:

1. специфічні інтелектуальні відчуття (напряму, гармонії, краси, стилю);
2. специфічні інтелектуальні переконання (наприклад, переконання в високих стандартах ефективності);
3. специфічні інтелектуальні преференції й цінності;
4. інтуїтивні процеси [14, с. 74].

Як бачимо інтуїція посідає одне з чільних місць у дослідженнях екстракогнітивних аспектів творчості. Натомість у когнітивному вимірі креативності ключову роль відіграє креативне мислення, що може мати різні прояви – оригінальні пояснення, елегантні доведення, глибокі запитання, дотепний гумор тощо. У більш конкретизованому розумінні креативне мислення означає здатність індивіда трансформувати наявний досвід, оригінальним чином інтерпретувати ідеї, здійснювати відбір найбільш креативних, інноваційних ідей. Важливим складником креативного інтелекту є також аналогове мислення. Американський науковець Вільям Джеймс загалом вважає, що природна здатність помічати аналогії – це визначальна риса усіх геніїв і винахідників [4, с. 530].

І справді, є чимало свідчень того, як завдяки аналоговому мисленню були зроблені великі відкриття. Відомі факти, що ідея створення телеграфу спала на думку Семюелю Морзе,

коли він спостерігав за тим, як на поштових станціях змінюють коней; Джеймс Уатт придумав паровий двигун, спостерігаючи за чайником; Елвіс Преслі використав негритянську релігійну музику в стилі «госпел» як аналог для створення власного бренду - «рок-н-ролу».

При цьому треба визнати, що далеко не завжди креативний інтелект реалізується з таким помітним успіхом, трапляється і так, що творчий хист людини не проявляється з таких причин, як брак сміливості, слабка воля, невиразність бажання, відсутність мотивації тощо. Саме тому для творчих людей так важливо працювати над власним характером, прагнути оптимального балансу на межі між бажаним, можливим і допустимим рівнями творчої свободи й діяльності. У цьому зв'язку М. Рунко, наголошує на тому, що креативне мислення вимагає від індивіда рішучості триматися за ідею навіть тоді, коли інші її не поділяють [11, с. 19]. Однак у такому «самостоянні» існує ризик помилитися у виборі, перебрати міру з наполяганням на «гіперцінних» ідеях, опинитися на позиціях суб'єктивізму, егоцентризму, нонкомформізму, що фактично межують із девіантністю.

Усвідомлюючи той факт, що сила креативності, може мати, як позитивні, так і негативні наслідками, М. Рунко називає критерії, згідно з якими, на його думку, креативну діяльність можна розцінювати як конструктивну і прогресивну, а саме:

- створення нових можливостей для практичної діяльності;
- оптимізація егоцентричних проявів;
- гарантія того, що збільшуватиметься вірогідність збереження довкілля;
- переконання й упевненість у тому, що індивід усвідомлює цінність оригінальності й креативності [7, с. 24].

Парадоксально, але факт, що креативні люди є настільки ж бажаними й запитаними в робочому колективі, наскільки й проблемними, незручними для співробітництва. На це часто звертають увагу дослідники в галузі креативності, пояснюючи таке амбівалентне ставлення особливостями характеру й поведінки творчих особистостей, зокрема такими, як: терпимість до неоднозначності; відкритість досвіду; неконвенційні цінності; незалежність суджень; цікавість; надання переваги складному; впевненість в собі; схильність до ризику; внутрішня мотивація [13, с. 10–11]. На останній характеристиці – внутрішній мотивації – зупинимося детальніше і на її прикладі зробимо спробу показати, що плюси й мінуси креативних людей слід оцінювати виважено й ситуативно, з урахуванням контексту.

Свого часу М. Рунко організував експериментальну роботу зі студентами університету для того, щоб з'ясувати, який зв'язок існує між обдарованістю і креативністю. До експериментальної групи були відібрані студенти з рівнем IQ 130 і вище. Інша, контрольна група, за рівнем успішності належала до середньостатистичних.

На першому занятті обом групам запропонували творчі завдання, що не супроводжувалися жодними інструкціями. В результаті обдаровані студенти (перша група) показали вищий рівень креативності. Наступним разом студенти кожної із груп отримали інструкцію проявити максимум оригінальності й креативності у виконанні завдань. Як наслідок, спостерігалось деяке зростання рівня креативності в другій (контрольній) групі, однак інструкція жодним чином не вплинула на обдарованих студентів, вони продемонстрували практично ідентичний до попереднього результат. Виходячи з цього, М. Рунко зробив висновок, що здібні, творчі індивіди не потребують зовнішньої мотивації для покращання результату. Вони є внутрішньо вмотивованими вже самим творчим процесом, який їх цікавить і захоплює [12, с. 308–315]. Однак ця уможлядно позитивна якість креативних людей може мати й інший, тінювий бік.

На це звертає увагу психоаналітик Фон Франц (1915–1998), колега і близький друг К. Юнга. «Творчі люди, зазначає вона, як правило є інтровертами, і вони настільки зайняті своєю творчістю, що практично не мають часу займатися реалізацією продуктів своєї творчості. Сама робота забирає в них так багато енергії, що вже не залишається сил думати про те, як організувати презентацію, рекламувати винахід, оформити патент [21, с. 200].

І чи не в цьому часом криється одна з причин появи так званих мультівідкриттів –

аналогічних відкриттів, зроблених різними людьми, які працювали відокремлено, іноді на великих відстанях, в різних країнах і навіть на різних континентах. Як класичні випадки продубльованих відкриттів часто наводять періодичну систему хімічних елементів: Шанкуртуа (1858), Ньюлендс (1864), Маср (1869), Менделєєв (1869) та систему обчислення: Ньютон (1671), Лейбніц (1676).

Узагальнюючи сучасні досягнення вчених у галузі креативності, слід зробити наголос на дуже важливому в психолого-педагогічному аспекті відкритті, що стосується розрізнення креативності дорослого й креативності дитини. Наразі, якщо розуміти креативність як сукупний результат взаємодії персональних здатностей, процесу творення нових продуктів і середовища, то вочевидь дитина й дорослий перебувають в умовах, що кардинально відрізняються і можливостями, і ресурсами. Крім того, креативні здібності певним чином корелюють із загальним рівнем розвитку та обдарованості, про що вже частково йшлося (експеримент М. Рунко).

У зв'язку з цим з метою диференціації виявів креативності учені розробили градацію, що охоплює три визначальні рівні: 1 – міні-креативність (Mini Creativity – Mini C), 2 – мала креативність (Little Creativity - Little C) і велика креативність (Big Creativity – Big C).

Так, мінімальний рівень креативності здатні виявляти діти, коли вони дають самостійну оцінку певним речам і подіям, по-своєму, по-новому їх інтерпретують, виходячи з власного досвіду, діяльності та обставин [1, с. 13–79]. Мала креативність – це вже здатність створювати нові корисні продукти в процесі взаємодії з оточенням [8, с. 153–168].

Велика креативність – це рівень і результат діяльності визначних особистостей, які зробили винаходи, відкриття, створили шедеври, завдяки яким увійшли в історію [18, с. 157–167].

Вочевидь у цю градацію не зовсім виписуються діти-вундеркінди, які вже в десятирічному віці можуть поводитися як маленькі генії. Науковці пояснюють такі випадки асинхронією розвитку. Тоді ж як американський дослідник Л. Сільвермен загалом вважає, що обдарованість і є, по суті, розвитковою асинхронією, якої випереджальне формування інтелектуальних здібностей підкріплюється розширенням особистісного досвіду й самосвідомості, що якісно відрізняються від норми [15, с. 634]. На нашу думку, явище асинхронії гарно вияскравлює висловлювання Пабло Пікассо про власний творчий шлях: «Колись я малював як Рафаель, однак мені знадобилося ціле життя, щоб навчитися малювати, як дитина» [6, с. 13].

Повертаючись до проблеми розрізнення креативності дорослого й дитини зауважимо, що їхні диспозиції відрізняються не лише інтелектом, досвідом, а й світосприйняттям і світовідчуттям. Мала дитина має змогу творити світ і себе в ньому набагато вільніше, тому що на неї значно меншою мірою тиснуть культурні штампи, побутові матриці, соціальні спонуки й інтенції, у неї відсутній страх провалити тест на профпридатність, не вписатися в мейнстрім.

І якщо продовжити наведене вище метафоричне міркування про квітку творчості, то можна сказати, що насіння цієї квітки найчастіше проростає в ранньому дитинстві в живильному середовищі дитячої гри. У дитячій грі є місце багато для чого, що сприяє розвитку когнітивних та екстракогнітивних складників креативності – дивергентне, асоціативне, аналогове, образне мислення, присутня еклектика й зміна стилів поведінки та ролей, комбінаторика образів і способів самовираження, дитяча гра активізує фантазію, уяву, пристрасть, артистизм, бажання імпровізувати, створювати нове. Водночас треба пам'ятати, що дитячу творчість доволі легко зруйнувати педагогічним невіглаством, байдужістю і нерозумінням важливості моменту. У цьому контексті доречно навести рекомендації відомого психолога і педагога К. Роджерса щодо необхідності цілеспрямованого творення середовища, сприятливого для розквіту дитячої креативності. Вони викладені нижче:

- ❖ Поважайте думку дитини й заохочуйте її висловлювати власні думки.
- ❖ Зробіть так, щоб у дитини був час на роздуми, мрії й байдкування.
- ❖ Надавайте дитині можливість приймати самостійні рішення.

- ❖ Підтримуйте атмосферу любові й довіри.
- ❖ Стимулюйте цікавість дитини, бажання досліджувати й ставити запитання.
- ❖ Дайте дитині відчуття, що її самостійні спроби зробити щось нове будуть підтримані

[10, с. 91].

Висновки: Узагальнивши викладений у статті матеріал, можемо стверджувати, що креативна особистість матиме тим більше шансів на успіх, чим більшою мірою вона здібна до дивергентного, аналогового, образного мислення; ідентифікації проблем; аналізу й синтезу; оперативного запам'ятовування великих обсягів інформації, активування уяви, інтуїції, винесення вірних оцінних суджень, оптимального вибору ідей із множини можливих.

Розвивати в дітях творчі здібності педагогічно доцільно вже з раннього віку, створюючи сприятливу для цього атмосферу в сім'ї та дошкільних закладах. З метою розвитку креативних здібностей у школярів корисно їх залучати до різноманітних проєктів, наукових експериментів і досліджень, розширювати коло їхніх пізнавальних інтересів, навчати цінувати творчий процес так само, як і його результат. Важливо також формувати риси характеру, які сприяють творчій самореалізації – цікавість, допитливість, уміння брати на себе ризик і відповідальність, мати сміливість братися за щось нове, нетривіальне, проявляти ініціативу і наполегливість задля реалізації творчого задуму.

Вчителів, вихователів не повинна демотивувати думка про те, що Ейнштейнів багато не буває. Адже завжди є шанс і простір для формування міні-креативності і малої креативності, а також вірогідність того, що згодом вони стануть містком до великої креативності. І, якщо, скажімо, розглядати мінімальну, малу і велику креативності як процесуальний континуум, то педагог, наставник фактично перебуває у відповідній, рушійній точці цього континууму.

Список використаних джерел та літератури

1. Beghetto R.A., Kaufman J. C. Toward a broader conception of creativity: A case for «mini-c» creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 1, 2007. – P. 13–79.
2. Feldman D. H., Csikszentmihalyi M., Gardner G. Changing the world. A framework for the study of creativity. – Westport, Connecticut: PRAEGER, 1994. – 181 p.
3. Guilford J. P. Creativity: Retrospect and prospect // *Journal of Creative Behavior*, 4 –1970. – P. 149–161.
4. James W. Principles of psychology. New York : Henry Holt, 1985.
5. Kim K. H. The two pioneers of research on creative giftedness: Calvin W. Taylor and E. Paul Torrance. In *International handbook on giftedness*, 2009. – P. 571–583.
6. Merdieu M. Le dessin de l'enfant. – Paris: Editions Universitaires Jean-Pierre de Large. – 1974.
7. Plucker J., & Runco M. A. Enhancement of creativity. In M. A. Runco & S. Pritsker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* – San Diego, CA: Academic Press, 1999. – Pp. 669–675.
8. Plucker J. A. & Degetto R. A. Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction doesn't matter. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization*. – Washington, DC: American Psychological Association, 2004. – Pp. 153–168.
9. Poincare H. *Mathematics and science*. – New York: Dover, 1913.
10. Rogers C. "Towards a theory of creativity". *E.T.C.A Review of General Semantics*, 16, 1954. – P. 249–263.
11. Runco M. A. Creativity as an Extracognitive Phenomenon. In Shavinina L. V. & Ferrari M. *Beyond knowledge. Extracognitive aspects of developing high ability*. – Mahwah, NJ, 2003. – P. 18.
12. Runco M. A. Maximal performance on divergent thinking tests by gifted, talented and non gifted children. *Psychology in the Schools*, 23, 1986. – Pp. 308–315.
13. Russ S. W. *Affect and creativity: The Role of Affect and Play in the creative Process*. – Hillsday, NJ and London, 1993. – 134 p.

14. Shavinina L. V. & Ferrari M. Beyond knowledge. Extracognitive aspects of developing high ability. – Mahwah, NJ, 2003. – 238 p.
15. Silverman L. K. Counseling needs and programs for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passov (Eds) International handbook of research and development of giftedness and talent. – Oxford: Pergamon Press, 1993. – Pp. 631–647.
16. Smith G. J. W. The role of Unconscious Process in the Evolvment of Creativity. In Shavinina L. V. & Ferrari M. Beyond knowledge. Extracognitive aspects of developing high ability. – Mahwah, NJ, 2003. – 238 p.
17. Taylor C. W. Can organization be creative, too? In W. Taylor (Ed.) Climate for creativity: Report of the seventh National Research Conference on Creativity. – Oxford, England: Pergamon, 1972. – Pp. 1–22.
18. Terman L. M. The physical and mental traits of gifted children. In G. M. Whipple (Ed), Report of the society's committee on the education of gifted children. Bloomington: Public school Publishing, 1924. – Pp. 157–167.
19. Torrance E. P. The blazing drive: The creative personality. Buffalo, NY: Bearly limited, 1987.
20. Torrance E. P. The Manifesto: A guide to developing a creative career – Westport, CT: Ablex Publishing. –2002.
21. Психология и психоанализ характера. Хрестоматия по психологии и типологии характеров. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ», 1998. – 640 с.

Наталія Николаевна Лавриченко,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри іноземних мов
і методики викладання
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: lavrychenko_n@ukr.net

ФЕНОМЕН КРЕАТИВНОСТІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

В статті розкриті історичні передумови становлення креативності як самостійного дослідницького напрямку. Проаналізовані концептуальні і методологічні підходи к изучению креативності як явлення, обумовленого когнітивними і екстракогнітивними факторами. Уделено увагу методам діагностики креативності, а також диференціації її рівнів і різновидностей. Определено психолого-педагогічне значення наукових результатів, отриманих в області дослідження креативності.

Ключевые слова: креативность, креативность взрослого, креативность ребенка психология и педагогика креативности.

Nataliya Lavrychenko,
Doctor of pedagogical sciences,
professor of foreign languages
and methodics of teaching chair of
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
national pedagogical university,
e-mail: lavrychenko_n@ukr.net

CREATIVITY PHENOMENON: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL VIEW

Introduction. The article reveals the historical preconditions of developing creativity as the independent research direction. The conceptual and methodological approaches to researching creativity as a phenomenon caused by cognitive and extra cognitive factors are analyzed. Attention is

paid to the methods of diagnosing creativity as well as differentiating its levels and varieties. The psychological and pedagogical significance of the scientific results obtained in the field of creativity research is determined.

Purpose. *Generalize the scientists' understanding the creativity phenomenon; define the psychological and pedagogical meaning of the results obtained in this scientific direction.*

Methods. *Scientific methods applied at the research were determined by the logic and methodology of investigating the creativity phenomenon conducted by the foreign scientists, in particular those included historical and cultural, interdisciplinary, functional, multicultural, cognitive, extra cognitive, levels approach.*

Results. *The analyzed and generalized scientific materials give grounds for the conclusion that a creative personality will have more chances of success, the more he/she is capable of divergent, analog, imaginative thinking; problem identifying; analysis and synthesis; operational memorizing large volumes of information, activating imagination, intuition, making correct evaluative judgments, optimal choice of ideas from a set of possible ones.*

From the psychological and pedagogical point of view it is important and necessary to develop children's creative abilities from the early age creating favorable conditions in families and preschool educational establishments. In order to develop schoolchildren's creative potential it is useful to involve them into various projects, scientific experiments and researches, to expand the circle of their cognitive interests, to teach to appreciate both the creative process and its results. It is also important to create character traits promoting creative self-realization – interest, curiosity, ability to take risks and responsibility, have the courage to take on something new, non-trivial, take initiative and show perseverance in order to realize the creative idea.

Originality. *The scientific novelty of the article is that the problem of creativity is revealed with basing on the work of the leading foreign experts in the field, with involving little-known scientific works of the American scholars subject to comprehending and systematizing.*

Conclusion. *Having unmarized the material of the article, we can state that a creative personality will have the more chances of success, the more he/she is capable of divergent, analog, imaginative thinking; problem identification; analysis and synthesis; operational memorizing large amounts of information, activating imagination, intuition, making faithful evaluative judgments, optimal choice of ideas from a set of the possible ones.*

Key words: *creativity, adult's creativity, child's creativity, psychology and pedagogy of creativity.*

References

1. Beghetto, R.A., & Kaufman, J.C. Toward a broader conception of creativity: A case for «mini-c» creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 1, 2007.- Pp.13-79.
2. Feldman D.H., Csikzentmihalyi M., Gardner G. Changing the world. A framework for the study of creativity. - Westport, Connecticut: PRAEGER, 1994.-181P.
3. Guilford J.P. Creativity: Retrospect and prospect// *Journal of Creative Behavior*, 4 -1970. - Pp.149-161.
4. James, W. Principles of psychology. New York: Henry Holt, 1985.
5. Kim K.H. The two pioneers of research on creative giftedness: Calvin W. Taylor and E. Paul Torrance. In *International handbook on giftedness*, 2009. - P 571-583.
6. Merdieu, M. Le dessin de l'enfant. - Paris: Editions Universitaires Jean-Pierre de Large. – 1974.
7. Plucker J., &Runco M.A. Enhancement of creativity. In M. A. Runco & S.Pritker (Eds.), *Encyclopedia of creath'it* - San Diego.CA: Academic Press, 1999. - Pp.669-675.
8. Plucker, J.A. & Degetto, R.A. Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction doesn't matter. In R.J. Sternberg, E.L.Grigorenko & J.L.Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization.* - Washington, DC: American Psychological Association, 2004. - Pp.153-168.
9. Poincare, H. Mathematics and science. - New York: Dover, 1913.

10. Rogers C. "Towards a theory of creativity". *E.T.C.A Review of General Semantics*, 16, 1954. - 249-263.
11. Runco M.A. Creativity as an Extracognitive Phenomenon. In Shavinina L.V. & Ferrari M. *Beyond knowledge. Extracognitive aspects of developing high ability.* – Mahwah, NJ, 2003. - P.18.
12. Runco M.A. Maximal performance on divergent thinking tests by gifted, talented and non gifted children. *Psychology in the Schools*, 23, 1986. - Pp.308-315.
13. Russ S.W. *Affect and creativity: The Role of Affect and Play in the creative Process.* – Hillsday, NJ and London, 1993. - 134p.
14. Shavinina L.V. & Ferrari M. *Beyond knowledge. Extracognitive aspects of developing high ability.* – Mahwah, NJ, 2003.-238p.
15. Silverman L.K. Counseling needs and programs for the gifted. In K.A. Heller, F. J. Monks, & A.H. Passov (Eds) *International handbook of research and development of giftedness and talent.* - Oxford: Pergamon Press, 1993. - Pp.631-647.
16. Smith G.J.W. The role of Unconscious Process in the Evolvement of Creativity. In Shavinina L.V. & Ferrari M. *Beyond knowledge. Extracognitive aspects of developing high ability.* – Mahwah, NJ, 2003.-238p.
17. Taylor, C.W. Can organization be creative, too? In W. Taylor (Ed.) *Climate for creativity: Report of the seventh National Research Conference on Creativity.* -Oxford, England: Pergamon, 1972. - Pp.1-22.
18. Terman L.M. The physical and mental traits of gifted children. In G.M. Whipple (Ed), *Report of the society's committee on the education of gifted children.* Bloomington: Public school Publishing, 1924. - Pp.157-167.
19. Torrance E.P. *The blazing drive: The creative personality.* Buffalo, NY: Bearly limited, 1987.
20. Torrance, E.P. *The Manifesto: A guide to developing a creative career* - Westport, CT: Ablex Publishing.-2002.
21. *Психологиya i psihoanaliz haraktera. Hrestomatiya po psihologii i tipologii harakterov.* – Samara:Izdatel'skij dom «BAHRAH»,1998.-640s.

Отримано редакцією 31.05.2017 р.

УДК 37.025

Ірина Олексіївна Головка,
викладач кафедри іноземних мов
Центральноукраїнського національного
технічного університету,
e-mail: irinagolovko873@gmail.com

ПРИЧИНИ ГАЛЬМУВАННЯ РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ В ХІХ СТ.: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто фактори та висвітлено причини гальмування та уповільненого розвитку технічної освіти в одній з найбільш промислово розвинутих країн Західної Європи дев'ятнадцятого століття – Англії порівняно з країнами на континенті. Досліджено вплив ідеологічних бачень таких соціальних груп, як еліти та буржуазії країни, з одного боку, та філософії принципу невтручання уряду, з іншого, на процес розвитку педагогічної думки та розбудови технічної освіти в період формування національної системи загальної освіти.

Ключові слова: технічна освіта, розвиток технічних умінь, технічні навчальні заклади, Вікторіанська епоха.

Постановка проблеми. Рівень технічної освіти будь-якої держави є своєрідним показником міцності її соціально-економічних основ. Технічна освіта як складова загальної освіти забезпечує зростання продуктивності праці, підвищення ефективності виробництва. На

даному етапі реформування України неабиякого значення набуває підготовка висококваліфікованих інженерних кадрів, дефіцит яких дається взнаки як в економіці, так і на виробництві. Ось чому нині в Україні відбувається активний пошук оптимальних форм і моделей здобуття технічної освіти. Вирішення зазначеної проблеми з урахуванням реалізації окреслених вище завдань потребує вивчення та аналізу історії становлення та розвитку систем технічної освіти промислово та економічно розвинутих країн, зокрема Великої Британії, науково-теоретичного переосмислення та критичного запозичення кращих здобутків її історико-педагогічного досвіду. Все це зумовлює актуальність теми нашої розвідки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Шлях становлення та розвитку технічної освіти в Англії висвітлено в роботах цілого ряду видатних істориків, педагогів та соціологів, найбільш впливові з яких – Г. Аллен, П. Андерсон, К. Барне, Е. Сампсон, М. Віннер, Е. Грін, М. Сандерсон. У роботах цих учених, зокрема, аналізується зв'язок успіхів та недоліків технічної освіти в контексті її історичного розвитку із соціально-економічним розвитком держави та з впливом ідеології, яку сповідувала еліта країни та новий клас буржуазії, на процес становлення педагогічної думки та підходів до технічного навчання в період розбудови національної системи освіти в Англії кінця XIX – початку XX ст.

Формулювання мети статті. Виявити та проаналізувати причини відставання розвитку технічної освіти в Англії порівняно з країнами на континенті, що контрастувало з її статусом як найбільш промислово розвинутої країни світу в XIX ст. Розглянути роль технічної освіти в соціально-економічному розвитку англійського суспільства та дослідити вплив ідеологічних бачень таких соціальних груп, як еліти та буржуазії країни, з одного боку, та філософії принципу невтручання уряду, з іншого, на процес розвитку педагогічної думки та розбудови технічної освіти в період формування національної системи загальної освіти в Англії кінця XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу. На відміну від регульованого урядом розвитку технічної освіти у Франції та Німеччині, більшу частину XIX ст. Англія покладалася виключно на приватну ініціативу в розбудові закладів навчання робітничих та ремісничих навичок. Якщо не враховувати субсидовані урядом Державну гірничу школу, школу суднобудівництва, коледж Оуена та десяток сільськогосподарських та військових шкіл, станом на 1852 р. в країні налічувалося 17 ремісничих шкіл, які користувалися державними субсидіями. Проте Комітет освіти, до якого вони належать, був у складі Департаменту торгівлі і функціонально регулювався та підпорядковувався його адміністрації.

Стосовно підходів та методів навчання зазначимо, що протягом багатьох століть ремісниче навчання в Англії базувалося на учнівстві. Приватне за своєю формою та започатковане з ініціативи підприємців та незалежних ремісників, навчання шляхом учнівства не підтримувалося державними коштами та ґрунтувалося на методиці цілковито практичного підходу в набутті вмій та навичок здебільшого на робочому місці, у робітничій майстерні, а не на отриманні теоретичних знань у навчальних закладах. Цей самий принцип навчання був перенесений і на інженерні спеціальності. Такий підхід сильно контрастував із загальною практикою отримання технічної освіти в континентальних державах. Так, наприклад, у середині XIX ст. в технічних закладах на континенті навчання шляхом учнівства було відсутнє. Технічне та ремісниче навчання відбувалося шляхом набуття теоретичних знань під керуванням та повним забезпеченням з боку уряду [6, с. 123]. У той час як навчання докторів та юристів було поширеним, чому свідчить значна кількість медичних шкіл, науково-природничих та технічних шкіл для інженерних спеціальностей та технологів була вкрай занедбана. Таким чином, навіть та незначна кількість ремісничих шкіл в Англії, які користувалися підтримкою уряду, функціонували переважно неповний робочий день, були утилітарними та практично орієнтованими, а в адміністративному відношенні – сильно ізольованими від головного освітнього забезпечення, страждали від бюрократичних та фракційних конфліктів та становили собою заклади з несприятливим початком для державного втручання в технічну освіту.

Відсутність забезпечення технічною освітою в Англії зберігалася впритул до кінця XIX ст. та свідчила про наступне. По-перше, з точки зору поширеної на той час ліберальної думки це вказувало на глибоке несприйняття з боку суспільства будь-якого втручання з боку уряду у сферу освіти. По-друге, мінімальні спроби урядового контролю за навчальними закладами та субсидії на їх функціонування часто запізнювалися, щоб регулювати ними або допомогти випрацювати нові підходи до навчання, а тому уряд виконував лише контролювальну функцію щодо витрат наданих коштів, а не ініціативну роль у формуванні стратегії розвитку освіти в державі. Тому фундаментальні риси наявної системи освіти залишалися незмінними. По-третє, це відображало нехтування стосовно запиту на науково-природничі дисципліни в початкових закладах та на отримання нових інженерних професій представниками середнього класу. Викладені факти викликають питання, чому в найбільш урбанізованій та промислово розвинутій країні технічна освіта була занедбана і розвивалася дуже уповільнено та які причини та фактори гальмували розвиток технічної освіти?

Одним з пояснень англійської відсталості в розвитку технічної освіти порівняно з країнами на континенті, на думку багатьох дослідників, є те, що Британія як перша успішна промислова нація так і не пережила буржуазну революцію по-справжньому, тобто так і не спромоглася повалити панівний клас аристократії та землевласників, який був на політичному та ідеологічному п'єдесталі [1; 3; 5; 6; 11]. Моральні та культурні цінності спадкової аристократії, класу землевласників, представників вільних професій та певної кількості буржуазії, яка напрочуд гарно з ними асимілювалася, були більшою мірою сільські та консервативні у своєму баченні, занурені в себе та спрямовані на блага виключно на свою користь, підозрілі та іноді презирливі стосовно торгівельно-промислових змін, які б могли порушити вибудований століттями їхній уклад побуту, взаємодію із суспільством та оточенням, а тому цей впливовий соціальний прошарок був цілковито незацікавленим у науці та технології і в будь-чому, що стосувалося перетворень ідеології суспільства.

Насамперед це стосувалося несприйняття ними ідей утилітаризму – філософської течії, початок якої заклали І. Бентам та Д. Мілль на межі XVIII–XIX ст. Базовою концепцією утилітаризму є користь, визначена як найбільше щастя для найбільшої кількості людей, користь, яка мала слугувати основою для дій людини. Морально-культурні цінності, культурна ідеологія, притаманна політичній та соціальній еліті Вікторіанської епохи та землевласникам, вірогідними джерелами якої вони виступали, сповідувала антипромислові та антиутилітарні принципи розвитку країни та чинила потужний вплив на формування ідеології всього суспільства. І до тих пір, поки цей прошарок продовжував домінувати в британському істеблішменті (правлячих та привілейованих колах суспільства), він сприяв більш аматорському, ніж експертному стилю політичного керівництва і принципам розвитку країни, ворожим до модернізації та економічних перетворень. Ідеологія правлячих і привілейованих кіл суспільства підтримувалася не лише в колах землевласників та представників деяких груп старих професій, що були до них дотичні, та сферах близьких істеблішменту, як-то англіканська церква з її авторитетом у сільських місцевостях та певних сферах держави, армія та міністерства внутрішніх та закордонних справ, які не дозволяли порушити переважну та керівну ідеологію Вікторіанської Англії [5, с. 74]. Вони знаходили відгук і серед різних прошарків інтелігенції, більша частина якої була відголоском суто егоїстичного ліберального кредо, що знаходимо прояв як у несприйнятті урбанізованого світу, так і ворожому ставленні до урбанізації взагалі. Про це свідчить романтична консервативна традиція, яка поширилася від Колдріджа до Карлайла, Раскіна та навіть Діккенса в його останні роки життя. Як зазначили Вінер та Андерсон, «ці тенденції, в поєднанні з приманкою джентльменства та життя на лоні природи були напрочуд привабливими для буржуазії та представників земельної аристократії» [2, с. 30; 11, с. 47].

Домінування цих «антипромислових» принципів також мало безпосередній вплив на освіту в країні та пояснює опір підконтрольних на той час англіканській церкві університетів та середніх шкіл стосовно введення природничих предметів та прикладних технологій у свої

навчальні плани та неспроможність уряду модернізувати освітню систему, незважаючи на численні спроби уряду під час парламентських дебатів ухвалити закон про реформування системи освіти в країні [5, с. 74]. Антисучасне ставлення старої еліти задавало тон стилю навчання в англіканських публічних школах та граматичних школах та впливало на характерну піднесеність формування та виховання характеру над інтелектом та вивчення класичних дисциплін порівняно з науково-природничими. Хоча старі прошарки аристократичних землевласників усе ще утримували необмежений вплив у більшості континентальних держав протягом XIX ст., проте вони не змогли перешкодити розвитку технічної освіти в країнах Західної Європи. Залишки старого режиму у Франції та позиція білих англо-саксонських протестантів у США, стара бюрократія в Німеччині – усі вони зберігали пережиткові культурні відбитки старих консервативних цінностей і були іноді непримиренно ворожі до модернізації. Традиційна гуманістична освіта, яку сповідувала та якої дотримувалася вся Європа, століттями та протягом багатьох поколінь ґрунтувалася на вивченні класичних мов, продовжувала зберігати високий статус ще з тих часів, коли втілила вчення Аристотеля, як єдину форму цивілізаційної освіти, властивої для аристократії, формою, яка була контрастною утилітарному навчанню [8, с. 58; 5, с. 77]. Німецька концепція Побудови, визначена фон Гумбольдтом, та французька концепція загальної культури, проголошена Віктором Кюзо, були нічим іншим, за словами Джона Генрі Ньюмена (1801–1890), як навчанням заради навчання. За своєю суттю вони були повністю антиутилітарні та використовувалися освітянами в середніх школах та університетах усіх країн, щоб стримати посягання на класичну форму навчання з боку професійного або ремісничого навчання [2, с. 22]. Незламні панівні цінності Вікторіанської епохи, як-то індивідуалізм, принцип необмеженої свободи підприємництва та невтручання держави в економіку, отримали в суспільстві широкий резонанс та наповнилися також і релігійним змістом. Вони стали нічим іншим, як цінностями впевненого та панівного капіталізму та складовою моралі великих промислових міст, яка невпинно поширювалася серед різних верств населення, включаючи новий клас буржуазії та середній клас.

Незважаючи на те, що ліберальні уряди Англії середини XIX ст., можливо, і підпорядковувалися земельній аристократії, але багато парламентаріїв поступово почали перейматися філософією середніх класів і висловлювати їхні прагнення. Таким чином, «аристократична держава» виступила представником інтересів середнього прошарку класу буржуазії. І хоча ці інтереси мали прояв більш фінансовий та комерційний, ніж виробничий, вже тоді відчувалося, що вони були пробізнесові. Але, на жаль, спроба створити іншу, більш сучасну модель навчальних закладів, яка б відповідала новим умовам, не мала шансів реалізуватися аж до кінця XIX ст. Цим дійсно Англія відрізнялася від Франції та Німеччини – так це невдалою спробою підштовхнути та спонукати середній клас домогтися реформування нескорених навчальних закладів середньої та вищої освіти або отримати гарантії та шанс на розвиток альтернативних їм навчальних закладів.

На континенті та в Японії за часів реформації ці реформи були досягнуті шляхом модернізації держави. В Англії державні рішення стосовно реформ у секторі освіти, як загальної так і технічної, просувалися дуже повільно, відтягуючи і так її уповільнений розвиток через вплив старої консервативної моралі [5, с. 77].

Ураховуючи ці обставини, Е. Грін у своєму дослідженні виділив ще одну причину повільного розвитку науково-природничої та технічної освіти в Англії, яка, на його думку, полягає не стільки у впливі старої консервативної моралі, хоча ідеологія старого істеблішменту відіграла суттєву роль, і не у відстороненій позиції уряду поліпшити ситуацію з освітою в країні, як загальною, так і, особливо, з технічною, скільки в ставленні нових промислових та буржуазних кіл до неї. Найбільш вражаючим аспектом такого ставлення є неспроможність буржуазії вибороти та забезпечити адекватні реформи в технічній освіті через їх небажання та бездіяльність у цій сфері. Незважаючи на той факт, що буржуазія була цілковито налаштована на промисловий розвиток країни та в інших сферах своєї діяльності

рішуче відстоювала, виборювала та здобувала свої права та умови виграшного для себе розвитку країни, в питанні щодо державного забезпечення освітою своїх робітників вона демонструвала відверту індивідуальність. Парадоксальним фактом є те, що більшість з цього нового класу дійсно не мала уявлення про важливість наукової та технічної освіти для економічного процвітання країни та навіть коли усвідомила всю необхідність даного виду освіти, вона не мала бажання змушувати державу терміново вжити необхідні заходи. Як зазначає Е. Грін, в основі такого бачення буржуазії дві історичні причини, які більш за інші пояснюють особливості англійської ситуації. Перша – це факт та наслідки першої промислової революції, друга – специфіка ліберальної держави та кредо індивідуалізму, яке становило її фундамент [5, с. 72].

Щодо першої причини, то вчений розглядає її так. У континентальній Європі індустріалізація відбулася під наглядом та за участі держави і почала своє прискорене зростання вже після того, коли технічні винаходи стали більш науковими. Точкою поштовху для енергійного розвитку технічної та природничо-наукової освіти в країнах на континенті стали їхні центральні державні апарати. Уряди західноєвропейських держав зрозуміли, що і технічна, і наукова освіта є запорукою та «невід'ємним додатком» до економічного зростання країн та беззаперечною умовою в їхньому бажанні наздогнати Британію в її промисловому лідерстві [5, с. 77]. На відміну від цих країн, ранній період індустріалізації Британії відбувся без прямого втручання в цей процес центрального уряду і розвинувся досить успішно, особливо на ранніх стадіях, у межах повного невтручання з боку державного апарату. Такий вдалий початок промислово-економічного зростання країни мав два суттєві наслідки для технічної освіти.

Перший полягає в тому, що на ранній стадії успішного зростання країни після промислової революції втручання з боку уряду виявилось непотрібним для розвитку технічних умінь, коли початкові вимоги були ще слабкими та незначними і повністю відповідали традиційним потребам. Звичайний підхід учнівства, заснований на надбанні досвіду шляхом спостереження, виявився підходящим та цілком виправданим на той період. У ситуації, що склалася сама по собі, політична економіка з її принципом невтручання та мінімумом держави фактично наводила на думку, що втручання держави може навіть нашкодити. І не лише тому, що воно буде перешкоджати принципам ліберального розвитку підприємництва та створювати небажані умови для оподаткування, але й буде втручатися в ринкові відносини, підривати авторитет власників-підприємців стосовно підходів до підготовки своїх робітників та наражати на небезпеку збереження таємниць майстерності ремесла. Другий наслідок полягав в тому, що той самий ранішній успіх промислової експансії Британії, яким вона тішилася довгі роки, затребував розвиток наукових умінь та теоретичних знань, які стали необхідною умовою в пізній період, коли засноване на досвіді та спостереженні знання, тобто виключно практичні вміння, надбані шляхом учнівства, винахідництво та правило першочергових методів вже не відповідали запитам часу.

Першою причиною провалу Англії розвивати науково-природничу та технічну освіту було таке собі «глибоке піднесене самолюбівання», яке виходило з «її унікально вдалої позиції» [5, с. 77]. Пояснюється це здобутками винахідників, які створили цілу систему тогочасної фабричної промисловості, та природними багатствами в надрах землі у вигляді руди та вуглю, за рахунок чого Англія почивала на лаврах світової першості довгий час. Промислове зростання Великої Британії тривало аж до середини XIX ст. і певним чином пояснює відсутність необхідності в технічній освіті до того часу. Однак існує ще одна причина бездіяльності, яка пережила першу ще на двадцять років, і полягає вона в опорі державному втручання в освіту на будь-якому рівні, чи то початкова, чи то середня, чи то технічна.

Доктрина про принцип невтручання та мінімум держави, вперше проголошена А. Смітом в XVIII ст., стала імперативом лібералізму XIX ст., який поширився та вплинув на культурні й моральні цінності та ідеологію не лише дисидентів та середнього класу, але й усі прошарки населення. По відношенню до освіти згідно з цим підходом існували потужні

аргументи проти державного втручання, що призводило до провалу реформаторських ініціатив уряду протягом першої половини XIX ст. [10, с. 67; 5, с. 79].

Попри визнання різними філософами, як-то Дж. Бентаном та С. Міллем, факту, що мають бути винятки з «правила невтручання», особливо стосовно загальних благ на зразок освіти, точкою відліку політичної економіки протягом перших шістдесяти років XIX ст. було бачення, що держава має бути осторонь, де тільки можливо, включно і сфери освіти. На державну освіту часто накладали ярлик «пруської ересі», неприродно сторонній англійському національному характеру та традиції [5, с. 79; 7, с. 54]. Оскільки освіта, в разі наслідування прусської моделі, мала фінансуватися з податків населення, її часто визнавали «пагубною для добровільних ініціатив та пожертвувань, збитковою для родини та розслаблюючою для індивіда». Але понад усе в такому ракурсі освіта розглядалася «абсолютно обмеженою, неліберальною та сприятливою для державної тиранії над поглядами та думками індивідів» [5, с. 79]. Незважаючи на ті невеликі спроби державного регулювання справою освіти, починаючи з 1830-х рр., такі погляди та сприйняття були поширені аж до 1850-х рр., що підтверджує значна популярність робіт Г. Спенсера «Самозахист від державного втручання» (1851) та С. Смайльза «Самопоміч» (1859), в котрих схвалюється індивідуалістичне кредо та засуджується процес втручання держави у сферу освіти.

У наступні десятиліття після франко-пруської війни ідея державного невтручання почала піддаватися сумніву посилення регуляції освіти з боку уряду розглядалося більш схвально та більш терпимо. У суспільстві з'явилися думки, які були відкрито скептично налаштовані по відношенню до добровільного принципу в освіті. У другій половині XIX ст. широко обговорювалися думки, що супротив стосовно державного втручання був головною причиною недоліку англійської освіти, виступали за залучення уряду в справу освіти населення та звинувачували англійський середній клас за його опозицію стосовно одержавлення середньої освіти, що було єдиним шляхом створити для дітей середнього класу типи шкіл на зразок існуючим ліцеям у Франції та німецьким гімназіям. Виказувалася критика характерної британцям ворожості до практики та науки в середніх навчальних закладах. У своїй праці М. Арнольд зазначив, що «нелюбов до уряду в поєднанні з невірою в науку притаманні англійцям, зробили так, що шкільна система вимушена була покладатися виключно на власні зусилля» [5, с. 77]. Ліберальний та добровільний принцип розвитку освіти та ізоляція від урядового втручання привели англійську шкільну систему «в повний безлад та плутанину, вона була не в змозі протистояти та протидіяти неприязні та відразу по відношенню до науково-природничих дисциплін, що стало для нації найпомітнішим та величезним інтелектуальним недоліком» [6, с. 6].

Аналізуючи історію розвитку освіти в Німеччині та Англії протягом XIX ст., М. Садлер вказав на різницю між цими двома країнами, яка полягала у відмінності застосування сили впливу уряду. У Німеччині уряд застосовував свою силу рішуче, без страху та коливань, передбачливо та з чітким розумінням мети, без будь-якого серйозного опору з боку суспільної думки. В Англії сила впливу уряду сприймалася з попереднім несприйняттям та передчасним відхиленням будь-якого всебічного плану національної реорганізації, який прискіпливо розглядався громадськістю та опозицією в парламенті, з якою щоразу потрібно було шукати новий і новий консенсус. У результаті Німеччина побудувала освітню систему, яка чітко працювала як проста машина; Англія, натомість, мала складну машину, але без добре визначеної системи національної освіти [5, с. 79].

Створена в перші роки XX ст. Рада освіти у своєму звіті за 1905–06 рр. надала ретроспективний погляд на розвиток системи освіти в Англії, де визнала той факт, що добродійність виявилася неспроможною створити національну систему освіти на державному рівні, та довела, що реформи проводилися «з великою долею інертності з боку нації, підкріплені ревним стеженням за діями уряду та відчуттям неприязні громадського контролю» [6, с. 30].

Технічна освіта в Англії, як початкова, так і середня шкільна освіта, була головним

об'єктом волюнтаризму та принципу невтручання з боку уряду. У 1870 рр., після прийняття державного закону про освіту, з'являлося все більше прихильників змінити підхід до технічної освіти в країні. Їхні аргументи включали залучення уряду до реформування середніх шкіл, введення профільного навчання, залучення промислових лобійських кіл до вирішення питання технічної освіти. Гальмування та ускладнення проведення реформ в освіті перешкодило розвитку організованої та налагодженої системи денних технічних закладів в Англії, які успішно розвивалися в країнах континенту, починаючи з початку XIX ст. В Англії Закон про технічну освіту був прийнятий лише в 1889 р. Він дав імпульс до створення навчальних закладів з технічним нахилом, політехнікумів, денних та вечірніх технічних курсів, які отримували субсидії від уряду. Реформування середньої ланки освіти в 1902 р. сприяло створенню мережі молодших технічних шкіл та центральних шкіл з технічним нахилом.

Висновки. Ефективність діяльності системи освіти будь-якої країни проявляється насамперед у її здатності швидко реагувати та відгукуватися на потреби ринку праці, з тим щоб дієво забезпечувати його функціонування шляхом постачання висококваліфікованих робітників. Така здатність системи освіти має враховувати розвиток ринку праці не лише на даний період часу, а насамперед на перспективу його майбутніх потреб, тобто задача системи освіти – бути перспективно орієнтованою. Заклади освіти мають йти попереду потреб ринку праці, зважаючи на новітні технологічні розробки та наукові досягнення в усіх галузях соціального розвитку суспільства, що зумовлює запит на спеціалістів того чи іншого профілю. Ось чому зараз українським навчальним закладам треба не втратити шанс упевненого впровадження оптимальних форм та методів здобуття технічної освіти в країні.

Список використаних джерел та літератури

1. Allen G. C. The British Disease: a short essay on the nature and causes of the nation's lagging wealth / George Cyril Allen // London : Hobart Paper, 1976. – Vol. 67. – 94 p.
2. Anderson P. The Origins of the present Crisis / P. Anderson // New Left Review, January-February 1964. – I/23. – P. 28-56
3. Barnett C. Technology, Education and Industrial and Economic Strength / A. Finch and P. Scrimshaw (eds.). Standards, Schooling and Education // London, 1980. – P. 60-82
4. Harold S. A Liberal Vocationalism / Silver Harold, John Brennan // London and New York : Methuen. – 2003. – 284 p.
5. Green A. Education, Globalization and the Nation State / Andy Green // Palgrave Macmillan UK, 1997. – 206 p.
6. Roderick G. W. Education and Industry in the Nineteenth Century: the English Disease? / Gordon Wynne Roderick, Michael Dawson Stephens // London, New York, Longman, 1978. – 196 p.
7. Russel J. S. Systematic Technical Education for the English People / John Scott Russel // London : Branbury, Evans and Co., 1869. – 437 p.
8. Sanderson M. The Missing Stratum: The Missing Stratum: Technical School Education in England, 1900–1990s // M. Sanderson. – London : the Athlone Press, 1994. – 235 p.
9. Sampson A. The Changing Anatomy of Britain / Anthony Sampson // London : Hodder and Stoughton. – 1982. – 478 p.
10. Simon B. Education and the Labour Movement, 1870-1920 / B. Simon. – London : Lawrence and Wishart, 1965. – 388 p.
11. Wiener M. J. English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850-1980 / Martin J. Wiener // Cambridge University Press. – 2004. – 217 p.

Ирина Алексеевна Головки,
преподаватель кафедры иностранных языков
Центральноукраинского национального
технического университета,
e-mail: irinagolovko873@gmail.com

ПРИЧИНЫ ОТСТАЛОГО РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ В XIX ВЕКЕ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассмотрены факторы и выявлены причины отсталого и замедленного развития технического образования одной из наиболее промышленно развитых стран Западной Европы XIX века – Англии в сравнении с Францией и Германией. Исследовано влияние идеологического мировоззрения таких социальных групп, как элита и буржуазия страны, с одной стороны, и философии принципа невмешательства со стороны правительства, с другой, на процесс развития педагогической мысли и технического образования в период становления и формирования национальной системы всеобщего образования в Англии в конце XIX – начале XX в.в.

Ключевые слова: техническое образование, развитие технических умений, технические учебные заведения, Викторианская эпоха.

Iryna Golovko,
Lecturer of Foreign Languages Department
Central Ukrainian National Technical University,
e-mail: irinagolovko873@gmail.com

FACTORS OF THE UNDERDEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL EDUCATION IN THE NINETEENTH CENTURY ENGLAND: SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECT

Introduction. *Compared to France and Prussia, England was lagging behind in most areas of scientific and technical education during the nineteenth century. It is not only because of the science teaching state, or lack of it, in schools and universities, but also due to the absence of post-school vocational education, whether in institutes, colleges, or universities.*

Purpose. *To show the impact of both political and social elite's ideology on the drawbacks in developing the national system of education and technical education as a part of it.*

Methods. *Retrospective and content analysis methods have been used to study a research problem.*

Results. *For working-class boys and girls, elementary education was too scarce and narrow to provide a proper foundation for technical and scientific study, and facilities for full-time post-elementary education were largely absent. State organised schools for artisans and skilled workers, which were common in continental Europe, had not developed in England where wide shared opinion regarded the workshop as the only fit place for training for a trade. Provision for the middle class was equally deficient in this area. Public and grammar schools were forged with the classical standards, and, until the last quarter of the century at least, universities contributed virtually nothing towards scientific and technical needs. The most popular explanation of English underdevelopment of technical education during the XIXth century lays in the ideology of its elite, establishment and sections of bourgeoisie, which came assimilated to it. They were disinterested in science, technology, and anything that had a hint of the base utilitarianism. The dominance of this anti-industrial culture determined the resistance of the Anglican-controlled universities and secondary schools towards science and technology and the failure of the government to modernize the educational system. As a result, the liberal approach, laissez-faire ideas, and voluntarism had fallen the school system into confusion, and it was a great intellectual fault for English nation.*

Originality. *The initiatives and involvement of the state are very significant in development of the nationwide educational system. State educational reforms in England after 1870-s were the reasons to start higher grade schools with technical incline, to adopt the Technical Instruction Act in 1889, to emerge polytechnics and technical colleges, junior technical schools, and central schools. Unfortunately, England failed to develop an organized system of full-time technical institutions as it had been developed in many continental states since the beginning of the XIXth century.*

Conclusion. *The historical role of education in the process of state formation is now widely accepted. The level of technical education in any state is a significant factor of its socio-economic basis. The high-trained engineering personal is a necessary requirement of the present day Ukrainian society. Many factors depend on state initiatives and entrepreneurs' support in fulfilling the reforms in our country in a search of the optimal forms and methods in receiving technical education. The experience of Great Britain's drawbacks might be helpful to avoid them in our country.*

Key words: *technical education and training, underdevelopment of scientific and technical education, full-time and part-time technical schools, Victorian England ideology, laissez-faire principle.*

References

1. Allen G. C. The British Disease: a short essay on the nature and causes of the nation's lagging wealth / George Cyril Allen // London : Hobart Paper, 1976. – Vol. 67. – 94 p.
2. Anderson P. The Origins of the present Crisis / P. Anderson // New Left Review, January-February 1964. – I/23. – p. 28-56
3. Barnett C. Technology, Education and Industrial and Economic Strength / A. Finch and P. Scrimshaw (eds.). Standards, Schooling and Education // London, 1980. – p. 60-82
4. Harold S. A Liberal Vocationalism / Silver Harold, John Brennan // London and New York : Methuen. – 2003. – 284 p.
5. Green A. Education, Globalization and the Nation State / Andy Green // Palgrave Macmillan UK, 1997. – 206 p.
6. Roderick G. W. Education and Industry in the Nineteenth Century: the English Disease? / Gordon Wynne Roderick, Michael Dawson Stephens // London, New York, Longman, 1978. – 196 p.
7. Russel J. S. Systematic Technical Education for the English People / John Scott Russel // London : Branbury, Evans and Co., 1869. – 437 p.
8. Sanderson M. The Missing Stratum: The Missing Stratum: Technical School Education in England, 1900–1990s // M. Sanderson. – London : the Athlone Press, 1994. – 235 p.
9. Sampson A. The Changing Anatomy of Britain / Anthony Sampson // London : Hodder and Stoughton. – 1982. – 478 p.
10. Simon B. Education and the Labour Movement, 1870-1920 / B. Simon. – London : Lawrence and Wishart, 1965. – 388 p.
11. Wiener M. J. English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850-1980 / Martin J. Wiener // Cambridge University Press. – 2004. – 217 p.

Отримано редакцією 30.05.2017 р.

УДК 378.014.5(4)

Мар'яна Володимирівна Костецька,

аспірант кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка,
e-mail: maryanamail@rambler.ru

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

У статті висвітлено сучасні тенденції розвитку вищої європейської педагогічної освіти, внутрішні й зовнішні чинники та передумови розвитку. Розкрито питання аналізу вищої європейської й вітчизняної освіти з огляду на інтенсифікацію Болонського процесу. Описано суть понять «інтеграція» й «інтеграційні процеси». Зокрема, охарактеризовано такі чинники, як інтегративні процеси освіти; Болонський процес; модернізація; компетентнісний підхід; інноваційні технології навчання; глобалізаційні процеси в освіті. Розглянуто модернізацію як чинник розвитку вищої європейської педагогічної освіти, що передбачає інноваційний розвиток цієї освітньої галузі в системі освіти. Здійснено аналіз

досліджень євроінтеграційних процесів у сучасній теорії й практиці вищої європейської педагогічної освіти. Доведено, що ключовими чинниками розвитку вищої європейської освіти є інтеграційні процеси та компетентнісний підхід. Розглянуто проблеми і перспективи розвитку вищої освіти, компетентнісний підхід як важливий чинник розвитку вищої європейської педагогічної освіти. Описано перспективні напрями в розвитку вищої європейської педагогічної освіти.

Ключові слова: вища європейська освіта, розвиток, чинники, передумови, проблеми, перспективи, інтеграція, модернізація, навчальні технології, тенденції.

Постановка проблеми. Оновленню і вдосконаленню системи вищої європейської та вітчизняної освіти сприяють численні політичні, економічні, культурні й освітні зміни в країнах Європи та в Україні. Глобалізація та модернізація вищої європейської педагогічної освіти спрямована в загальноєвропейський простір. Науковці стурбовані зниженням освітнього рівня населення, розвитку освіти та навчання на всіх його рівнях. Простежується нестача вчителів та викладачів, суттєві недоліки в оволодінні педагогічними інноваціями, консервативність змісту, форм і методів та європейських академічних технологій [5; 9; 10; 13]. Після приєднання України до Болонського процесу вітчизняна вища школа розвивається з урахуванням його вимог і рекомендацій. Це передбачає широке поле діяльності для освітян, оскільки орієнтація на європейський педагогічний освітньо-інтеграційний процес має забезпечуватися в теоретичному і практичному аспектах [4; 6; 12].

Однак недостатня наукова розробленість проблеми зумовила своєчасність і актуальність обраної теми статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглядаючи динаміку наукової та суспільної думки щодо основних чинників розвитку європейської педагогічної вищої освіти, треба відзначити дослідження таких вітчизняних учених: А. Алексюк, В. Андрущенко, О. Білорус, А. Глузман, Д. Зербіно, М. Михальченко, Л. Пуховська, Ю. Якименко та ін.

Науковці В. Андрущенко й Ю. Руденко в праці «Національний характер» акцентують на тому, що українці мають удосконалювати себе, оволодівати західноєвропейськими педагогічними науковими, культурними і духовними цінностями, зберігаючи і поглиблюючи свою національну ідентичність [1, с. 11]. Інші науковці аналізують євроінтеграційні процеси в сучасній теорії і практиці вищої європейської освіти. Вони пропонують різноманітні науково-методичні матеріали, які присвячені теоретичному з'ясуванню європейського виміру та компетентнісного підходу в освітньому просторі, а також вивченню аксіологічних аспектів проектування навчального процесу в контексті європейської інтеграції та глобалізації [9; 10; 11; 12; 13].

Сучасні питання розвитку вищої європейської педагогічної освіти розробляють українські та зарубіжні компаративісти – Г. Єгоров, О. Михайличенко, В. Пронников, І. Тараненко, О. Третяк, Т. Дай, Т. Кайго, А. Келлі, К. Лайсвуд, Д. Лоутон, Т. Моу, С. Парсонс, Д. Харгривз, Дж. Чаб та інші вчені.

Формулювання мети статті. Мета статті – охарактеризувати основні тенденції розвитку вищої європейської освіти, а також з'ясувати її проблеми та перспективи.

Виклад основного матеріалу. Розвиток освітніх систем зумовлений внутрішніми і зовнішніми чинниками. До внутрішніх належать: збереження національних традицій, історичний та економічний розвиток окремих країн. Серед зовнішніх чинників ми виділяємо ті, які пов'язуються зі світовою спільнотою загалом.

У процесі розвитку систем вищої європейської педагогічної освіти окреслюється низка провідних його тенденцій, а саме: кількісне зростання контингенту студентів та збереження нерівності на міждержавному та міжрегіональному рівнях стосовно доступу до вищої освіти; диверсифікація інституціональних структур і форм освіти; фінансові труднощі у діяльності закладів освіти.

Реформування європейських і вітчизняної освітніх систем здійснювалося через

внутрішні й зовнішні чинники. До них належать: інтегративні процеси освіти; Болонський процес; модернізація освіти; компетентнісний підхід; інноваційні технології навчання; глобалізаційні процеси в освіті.

Тенденції розвитку освіти – це напрями її еволюції, що зумовлюються впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників [6, с. 67].

У порівняльній педагогіці розглядаються теоретико-методологічні аспекти досліджуваної проблеми. Теоретичне обґрунтування тенденцій ґрунтується на тому, що розвиток освітньої системи здійснюється у напрямках, які забезпечують покращення виконання нею своїх функцій. «Адже згідно з теорією функціональних систем останні йдуть на будь-які удосконалення, перебудови, збурення заради реалізації свого призначення. Тому тенденції освіти щонайперше зумовлюються її функціями, реалізація яких може мати спонукальні або не спонукальні зовнішні соціально-культурні умови» [6, с. 70].

Питання про виявлення тенденцій в освітній сфері стає дедалі актуальнішим. У дисертаціях і монографіях В. Глузмана, В. Лугового, Л. Пуховської проаналізовано та узагальнено загальнопланетарні та специфічно-регіональні тенденції розвитку вищої європейської педагогічної освіти, глобальні тенденції (мегатенденції) та підпорядковані ним субтенденції, які зі свого боку поділяються на сукупності ще менш загальних тенденцій. Така ієрархія понять ґрунтується на системному вивченні проблем вищої освіти [4; 6; 7].

Визначення тенденцій в освіті дає основу для її прогнозування і доцільного оновлення, підвищення рівня цілісності, системного управління нею, подолання емпіризму в педагогічній науці та практиці. Адже в «розбудові національної освітньої системи в Україні необхідні науково вивірені підходи, позиції, що визначали б сутність і стратегічні напрями реалізації поставленого завдання» [6, с. 163]. У зв'язку з цим роль прогнозування безперервно зростає, оскільки воно «становить якісно новий механізм самозбереження людства, нову форму випереджувального відображення» [6, с. 163].

Отже, тенденції мають проєктивний характер. Вони визначають напрям розвитку вищої європейської педагогічної освіти не тільки в зазначений період (кінець ХХ – початок ХХІ ст.), але окреслюють перспективи.

Інтегративні освітні процеси досліджувалися нами шляхом аналізу інтегрування змісту навчальних дисциплін у вищій школі України і зарубіжжя. Це свідчить про зростання зацікавлення проблемою з боку педагогів, психологів і методистів-практиків. Інтерес науковців до освітніх інтеграційних концепцій зумовлений тим, що останнім часом особливо активізувалися розробки стосовно ролі комплексних знань у розвитку особистості [5, с. 8–9].

Ідея інтегрованого підходу передбачає докорінну перебудову не лише педагогічного мислення, а й усієї системи вищої європейської освіти, а звідси – прагнення викладача «вийти за межі» однієї навчальної дисципліни.

Власне термін «інтеграція» (від лат. «integer» – повний, цільний) означає створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин із кількох раніше розрізнених одиниць (навчальних дисциплін, видів діяльності тощо) [5; 8].

Оскільки похідна лексема «integratio» тлумачиться як «відновлення», «поповнення», то інше трактування інтеграції – процес відновлення відповідної цілісності, відродження природних зв'язків між її елементами [5; 8].

Ми послуговуємося визначенням цього поняття в «Соціологічному енциклопедичному словнику»: «Інтеграція» – процес, результатом якого є досягнення єдності і цілісності, узгодженості всередині системи, що ґрунтується на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів» [11, с. 106].

Відомо, що світ єдиний та неподільний, а всі межі у природі умовні, відносні й рухомі. Це зумовлює потребу синтезу наявних наукових знань. Власне тому навчальні дисципліни вищої школи необхідно сприймати як систему, що функціонує завдяки постійному пошуку інформації з різних навчальних предметів. Тому інтеграція постає закономірним етапом розвитку вищої європейської освітньої системи.

Потрібно зазначити, що інтеграційні процеси в освітньому європейському просторі є широкомасштабними. Це зумовлює якісно нове явище вищої європейської освіти: у ній паралельно співіснують суперечності між наявністю в навчальному плані значної кількості виокремлених (ізольованих) навчальних дисциплін і затребуваністю у формуванні цілісної системи знань.

Болонський процес є потужним чинником розвитку європейської освіти. Вхідження України до єдиного європейського освітнього простору передбачає реалізацію таких основних цілей і завдань:

- формування європейської зони вищої освіти як запорука мобільності громадян із можливістю їхнього працевлаштування;
- становлення і зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та науково-педагогічного потенціалу України як складової Європи;
- посилення міжнародної конкурентоспроможності як вітчизняної, так і європейської систем вищої освіти, підвищення їх престижу у світі;
- змагання з іншими системами вищої освіти за студентів і вплив на освітній процес;
- підвищення статусу освітніх ВНЗ та їх впливу на розвиток національних і європейських культурних цінностей (університети як виразники національної та європейської педагогічної свідомості);
- досягнення більшої узгодженості та порівнюваності систем вищої освіти [4; 6; 12].

Для здійснення перелічених завдань в Україні введено ступеневу структуру і стандартизацію вищої освіти із застосуванням прийнятних у Європі критеріїв, механізмів та методів оцінювання її якості.

Разом з тим багато освітніх проблем ще так і не розв'язано. У перспективі необхідне визнання всіма учасниками освітнього процесу факту, що в системі вищої освіти України історично склалося просторове і часове поєднання академічної освіти та професійної підготовки, тобто особою здобуваються академічна та професійна кваліфікації. Завершення нормативного і методичного забезпечення освіти громадян України за двоступеневою структурою вищої академічної освіти відповідає базовому та повному рівням вищої освіти, професійної підготовки за дворівневою структурою вищої професійної освіти (а це освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра, магістра).

Вважаємо за необхідність забезпечити єдність системних стандартних вимог вищої європейської освіти з вимогами освітніх стандартів провідних університетів і стандартів професійних спілок європейських країн та з прийнятними в Європі критеріями, механізмами й методами оцінювання якості вищої освіти; організувати навчальний процес за модульним принципом та з використанням системи кредитних залікових одиниць; запровадити європейські градації дипломів, ступенів, академічних кваліфікацій, додатки до дипломів, а також створити умови для розширення мобільності студентів, викладачів, дослідників та управлінців.

За наявності детальної інформації про основні етапи й цілі Болонського процесу все ще відсутні системні дослідження прихованих і надзвичайно важливих тенденцій розвитку вищої європейської освіти, одним із проявів яких є спроба створення європейського простору вищої освіти і науки.

Модернізація як чинник розвитку вищої європейської освіти передбачає інноваційний розвиток освітньої галузі. Між європейською освітою, педагогічною наукою і виробництвом сьогодні, на жаль, існує суттєвий розрив, бракує законодавчо-нормативної забезпеченості цих компонентів, оскільки має місце вплив великого приватного капіталу на природні монополії та людські ресурси. А це призводить до негативних наслідків. Нова освітня парадигма відповідно орієнтована не тільки на змістово-операціональний процес навчання, а й на його результати. Останні передбачають обґрунтування того, що потрібно знати, розуміти, вміти, а також здатність продемонструвати свої досягнення після завершення навчання. Це стосується й окремої навчальної дисципліни курсу чи модуля. До того ж результати навчання визначають

вимоги для надання кредиту.

Компетентнісний підхід є важливим чинником у розвитку вищої європейської освіти. Він об'єктивно пов'язаний із суспільним поступом європейських держав і супроводжується глобалізацією та динамікою життєвої позиції. Компетентність трактується науковцями по-різному: як обізнаність (Н. Бібік); як професіоналізм (А. Хуторської); як готовність включитися до певної діяльності (О. Пометун, О. Савченко).

Визначення цього поняття знаходимо у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови»: «Компетенція – добра обізнаність у чомусь; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню» [4, с. 449]. Звідси «компетентний – це той, який має достатні знання в певній галузі, добре обізнаний, тямущий; ґрунтується на знанні, кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний» [4, с. 449].

Компетентність постає як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Бути компетентним означає вміти мобілізувати в конкретній ситуації набуті знання і досвід» [10].

Окремі дослідники тлумачать поняття «компетентнісний» як здатний результативно діяти, розв'язувати наявну проблему якісно й ефективно, застосовувати власні знання в нестандартних ситуаціях, високопрофесійно, кваліфіковано виконувати фахове завдання або певну роботу [2, с. 18].

Інші науковці трактують компетентність як безперервне навчання протягом усього життя; постійні саморозвиток та професійне самовдосконалення для продовження фахової діяльності [2; 4; 6; 7; 8; 10; 12]. Професійна педагогічна діяльність, підвищення кваліфікації вчителя в різних країнах мають характер або обов'язковий, або добровільний. Загалом, у майбутньому, як прогнозують науковці, значення поняття «підвищення кваліфікації» буде змінюватися. Сьогодні, однак, в окремих європейських країнах можливість підвищувати кваліфікацію традиційно обмежена.

Як бачимо, зараз існує неоднозначність інтерпретації компетентнісного підходу у вищій освіті європейських країн. Однак можна говорити і про різноплановість його реалізації в освітньому процесі європейських ВНЗ. Дослідниками проаналізовано ці положення, здійснено їх узагальнення, а також розроблено пропозиції щодо подальших нових проектів у цій сфері [2; 4; 6; 9; 10; 12; 14].

Дослідники С. Клепко, О. Локшина зазначають, що компетентнісний підхід у вищій європейській освіті практикувався у межах Болонського процесу, зокрема довготривалого масштабного проекту Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур у Європі». У матеріалах проекту запропоновано трактування таких ключових понять, як:

- *компетентності* (поєднують знання, розуміння, здатності, обізнаності, уміння й навички);
- *формування різних видів компетентностей* (під час засвоєння різних навчальних дисциплін на різних його етапах).

Виокремлюють компетентності спеціальні предметні (фахові) та загальні (базові) [6; 8].

В умовах мобільних ринкових відносин виразнюється потреба пошуку нестандартних шляхів організації вищої європейської освіти. Важливим чинником науковці вважають інноваційні навчальні технології, які зумовлюють формування світогляду молодого покоління, розроблення мети і завдань його розвитку. Серед згаданих інноваційних методів – особистісно орієнтоване й розвивальне навчання, диференційований підхід до навчання, інтерактивні технології навчання, використання інформаційних сучасних технологій тощо. Зазначені технології використовуються у вищій європейській педагогічній освіті для характеристики якості підготовки майбутніх учителів [8, с. 23].

Сьогодні визначальним загальноосвітнім чинником більшість науковців визначає глобалізацію. Це об'єктивний процес, який спрямовує напрями розвитку вищої європейської освіти. Глобалізація передбачає функціонування соціально-педагогічних систем та особливості

підготовки фахівців, які працюватимуть в умовах полікультурного середовища. Це, зі свого боку, передбачає необхідність оновлення змісту, форм і методів організації освітнього процесу.

Отже, все це дає підставу виділити такі загальні тенденції розвитку вищої європейської педагогічної освіти:

- перетворення елітарної вищої європейської педагогічної освіти на загальну;
- кількісне зростання контингенту студентів та їхньої мобільності;
- подовження тривалості обов'язкової освіти;
- ускладнення структури вищої освіти та урізноманітнення мережі ВНЗ;
- збільшення та зростання ролі сектору недержавної вищої освіти;
- професіоналізація вищої освіти;
- удосконалення системи управління вищою освітою;
- забезпечення її якості;
- розроблення механізмів інтеграційної політики в галузі вищої європейської педагогічної освіти.

Перед сучасною європейською вищою освітою постали такі проблеми:

- розбудова вищої європейської освіти як найважливішої ланки світового освітньо-виховного процесу;
- забезпечення пріоритетності розвитку молоді; збереження культурних цінностей і духовності на основі світових зразків;
- реформування концептуальних, змістово-процесуальних, структурних та організаційних засад вищої європейської освіти ;
- реалізація інвестиційного розвитку вищої європейської освіти;
- створення ефективних програм професійної підготовки фахівців.

Для розв'язання перелічених проблем необхідна координація різних ланок вищої європейської освіти.

Перспективними в розвитку вищої європейської освіти вважаємо такі напрями:

- 1) реформи в галузі докторантури, мобільність магістрантів і докторантів, подальші кар'єрні плани молодих дослідників;
- 2) відповідність соціально-економічного розвитку суспільства динаміці розвитку вищої європейської освіти;
- 3) вплив інтеграційних і компетентнісних підходів на вищу європейську освіту;
- 4) створення проектів для європейського освітнього простору;
- 5) удосконалення якості вищої європейської освіти на основі спільної мети, завдань і методичних підходів;
- 6) формування у вищій європейській освіті бази знань, умінь і навичок, затребуваних сучасним суспільством.

Висновки. Розглянуті нами тенденції розвитку вищої європейської освіти зумовлюють потребу пошуку країнами спільного європейського освітнього простору шляхів їх розв'язання в умовах освітнього простору.

Виокремлені нами тенденції розвитку вищої європейської освіти зумовлюють модернізацію освіти, започаткованої Болонським процесом, відображають європейські інтеграційні процеси, сприяючи багатовимірному процесу глобалізації суспільства XXI ст.

Список використаних джерел та літератури

1. Андрущенко В. Національний характер / В. Андрущенко, Ю. Руденко // Освіта. – 2011. – 2–9 березня. – С. 11.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. : Ірпінь : ВТФ Перун, 2001. – С. 449.
4. Журавський В. С. Процес модернізації освіти України в контексті Болонського процесу / В. С. Журавський // Колект. моногр. «Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи». – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С. 19–22.
5. Зимульдінова А. Інтегроване вивчення предметів за галузями знань : навчальний посібник/ А. Зимульдінова. – Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. – 124 с.
6. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОШПО, 2006. – 328 с.
7. Коміренко В. Приєднання до Болонського процесу як євроінтеграційна стратегія України: аспекти, проблеми, прогнози / В. Коміренко // Актуальні проблеми міжнародних відносин. – 2004. – 47.– Ч. 1. – С. 10–14.
8. Локшина О. І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О. І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 19–33.
9. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
10. Савченко О. Я. Інваріантний компонент у підготовці вчителя початкових класів / О. Я. Савченко // Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції: 1–2 квітня 2004 р. / Уклад. Л. Л. Макаренко, М. С. Севастюк, О. П. Симоненко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С. 3–7.
11. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / [под ред. Г. В. Осипова]. – М. : Издат. группа ИНФРА ; НОРМА, 1998. – С. 106.
12. Степко М. Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. Товажнянський. – Харків, МОН Укр. НТУ «ХПІ», 2004. – 111 с.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Марьяна Владимировна Костецкая,
аспирант кафедры математики, информатики
и методики их преподавания в начальной школе
Дрогобычского государственного
педагогического университета имени Ивана Франко,
e-mail: maryanamail@rambler.ru

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ И В УКРАИНЕ (КОНЕЦ XX – НАЧАЛО XXI В.)

В статье освещены современные тенденции развития высшего европейского педагогического образования, внутренние и внешние факторы и предпосылки развития. Раскрыты вопросы анализа высшего европейского и отечественного образования с учетом интенсификации Болонского процесса.

Описано суть понятия «интеграция» и «интеграционные процессы». В частности, описаны следующие факторы: интегративные процессы образования; Болонский процесс; модернизация; компетентностный подход; инновационные технологии обучения; глобализационные процессы в образовании. Рассмотрена модернизация как фактор развития высшего европейского педагогического образования, что предполагает инновационное

развитие этой сферы образования в системе образования. Осуществлен анализ исследований евроинтеграционных процессов в современной теории и практике высшего европейского педагогического образования. Доказано, что ключевыми факторами являются интеграционные процессы и компетентностный подход. Рассмотрены проблемы и перспективы развития высшего образования, компетентностный подход как важный фактор в развитии высшего европейского педагогического образования. Описаны перспективные направления в развитии высшего европейского педагогического образования.

Ключевые слова: высшее европейское образование, развитие, факторы, предпосылки, проблемы, перспективы, интеграция, модернизация, учебные технологии, тенденции.

Mariana Kostecka,
the postgraduate of Mathematics,
Informatics and Methods of Their Teaching
at Primary School Department of
Ivan Franko Drohobych State
Pedagogical University,
e-mail: maryanamail@rambler.ru

MAJOR TRENDS of HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT IN EUROPE AND IN UKRAINE (the END of the TWENTIETH CENTURY - the BEGINNING of the TWENTY-FIRST CENTURY)

Introduction. Numerous political, economic, cultural, and educational changes in European countries and in Ukraine promote the renewal and improvement of the system of European and national higher education. Globalization and modernization of European pedagogical higher education are aimed at the pan-European space. Scientists are alarmed by the decline in the educational level of the population and by the development of education and training in all its stages. There are sensory disadvantages in mastering pedagogical innovations, a lack of teachers and instructors, the conservatism of the content, the forms, the methods, and European academic technologies. Considering the dynamics of scientific and public opinion about the main trends in the development of European pedagogical higher education, one should note the research of such Ukrainian scientists as A. Aleksyuk, V. Andrushchenko, O. Bilorus, A. Gluzman, D. Zerbino, M. Mikhalchenko, L. Pukhovskaya, Y. Yakimenko, and others.

Other scientists analyze European integration processes in modern theory and practice of European higher education. They offer a variety of scientific and methodological materials that are devoted to the theoretical elucidation of the European dimension and competency approach in the educational space, as well as the axiological aspects of designing the learning process in the context of European integration and globalization.

Goal. To characterize the main tendencies of the development of European higher education, as well as to find out its problems and perspectives.

Methods. The analysis and synthesis of pedagogical literature, system of comparison of higher education are used.

Results. The following general tendencies of the development of European pedagogical higher education have pointed out: the transformation of the elite European pedagogical higher education into a general one; the quantitative growth of the student contingent and their mobility. Extension of duration of compulsory education; the complexity of the structure of higher education and the diversification of the network of higher educational institutions; increase and growth of the role of the non-state higher education sector; professionalization of higher education; improvement of the system of management of higher education; ensuring of its quality; development of mechanisms of integration policy in the field of European pedagogical higher education.

Originality. Modernization has been considered as a factor in the development of European pedagogical higher education, which implies the innovative development of this educational branch

in the education system. It has carried out the analysis of researches of European integration processes in the modern theory and practice of higher European pedagogical education. It has proved the key factors of the development of higher European education which are integration processes and competence approach. It has considered the problems and prospects of the development of higher education as an important factor in the development of higher European pedagogical education. It has described the perspective directions in the development of higher European pedagogical education.

Conclusions. *The tendencies of the development of higher European education, which are considered by us, determine the need for the countries of the common European educational space to find ways of their solution in the condition of the educational space.*

It has determined that the tendencies of the development of higher European education require the modernization of education initiated by the Bologna Process, reflect the European integration processes contributing to the multidimensional process of globalization of the 21-st century society.

Key words: *European higher education, development, factors, preconditions, problems, perspectives, integration, modernization, educational technologies, tendencies.*

References

1. Andrushchenko V., Rudenko Yu. (2011) Natsionalnyi kharakter. [The national character.] Osvita. (p.11.) [in Ukrainian].
2. Bibik N.M. & Ovcharuk O.V. (2004) Kompetentnistnyi pidkhid: refleksivnyi analiz zastosuvannya. [Competence approach: the use of reflective analysis] Kompetentnistnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: Biblioteka z osvitoi polityky. Kyiv: K.I.S. (112 p.) [in Ukrainian].
3. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukraïnskoi movy.[Great Dictionary of the modern Ukrainian language.] Kyiv: Irpin: VTF Perun, (p. 449.) [in Ukrainian].
4. Zhuravskiy B.C. (2004) Protses modernizatsii osvity Ukrainy v konteksti Bolonskoho protsesu [The process of modernization of education in Ukraine in the context of the Bologna Process] Kolekt. monohr. «Bolonskyi protses: tendentsii, problemy, perspektyvy». Kyiv: NPU imeni M.P.Drahomanova, – (pp. 19-22.) [in Ukrainian].
5. Zymul'dinova A. (2014) Intehrovane vyvchennia predmetiv za haluziamy znan: navchalnyi posibnyk [Integrated study subjects for the disciplines: Tutorial] Drohobych: Vydavnychiy viddil Drohobyskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Ivana Franka, (124p.) [in Ukrainian].
6. Klepko S.F. (2006) Filosofiia osvity v yevropeiskomu konteksti [Philosophy of Education in a European context] Poltava : POIPPO (328 p) [in Ukrainian].
7. Komirenko V. (2004) Pryiednannia do Bolonskoho protsesu yak yevrointehratsiina stratehiia Ukrainy: aspekty, problemy, prohnozy [Joining the Bologna process as a strategy of European integration of Ukraine: aspects, issues, forecasts] Aktualni problemy mizhnarodnykh vidnosyn. Vol. 47. part 1. (pp. 10-14.) [in Ukrainian].
8. Lokshyna O.I. (2009) Stanovlennia «kompetentnistnoi» idei v yevropeiskii osviti [The formation of "competency" in European education ideas] Realizatsiia yevropeiskoho dosvidu kompetentnistnogo pidkhodu u vyshchii shkoli Ukrainy: materialy metodolohichnogo seminaru. – Kyiv: Pedahohichna dumka, (pp. 19-33.) [in Ukrainian]
9. Pometun O.I. & Ovcharuk O.V. (2004) Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentistnogo pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain [Theory and practice consistent implementation of competence approach in the experience of foreign countries] Kompetentnistnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: Biblioteka z osvitoi polityky. – Kyiv : K.I.S. (p.112) [in Ukrainian]
10. Savchenko O.Ia. (2004) Invariantnyi komponent u pidhotovtsi vchytelia pochatkovykh klasiv. [Invariant component in the training of primary school teachers.] Materialy Mizhnarodnoi

naukovo-metodychnoi konferentsii. Makarenko L.L., Sevastiuk M.S., Symonenko O.P. (Eds.) Kyiv: NPU imeni M.P.Drahomanova. (p. 3 – 7) [in Ukrainian]

11. Sotsiologicheskiiy entsiklopedicheskiy slovar. Na russkom, angliyskom, nemetskom, frantsuzskom i cheshskom yazykakh (1998) [Sociological encyclopedic dictionary. In Russian, English, German, French and Czech] G.V. Osipova (Eds.) Moskva : Izdat. gruppya INFRA; NORMA (p.106.) [in Russia]

12. Stepko M.F. (2004) Bolonskiyi protses i navchannia vprodovzh zhyttia [Bologna process and lifelong learning] Kharkiv, MON Ukr. NTU «KhPI», (111p.) [in Ukrainian]

13. Khutorskoy A.V. (2003) Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya [Key Competencies as a Component of the Personality-Oriented Education Paradigm] Narodnoe obrazovanie. №2. (pp.58-64.) [in Russia]

Отримано редакцією 31.05.2017 р.

УДК 373.2.091.(477)«19»(045)

Юлія Володимирівна Сирова,
здобувач кафедри креативної педагогіки
та інтелектуальної власності
Української інженерно-педагогічної академії,
e-mail: yuliya_syrovaya@ukr.net

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ У 50-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті охарактеризовано сутність організації методичної роботи в дошкільних навчальних закладах у 50-х роках ХХ століття. З'ясовано, що теоретичні пошуки науковців у означений період стосувались здебільшого питань удосконалення методичної роботи завідувачів дошкільних установ, пошуку доцільних форм та методів роботи із завідувачами. Виявлено, що в досліджуваній період існували різноманітні форми організації методичної роботи як на державному, обласному та районному рівнях (конференції, семінари-практикуми, курси підвищення кваліфікації, куцшові з'їзди, шефство тощо), так і на рівні кожного дитячого садочка (педагогічні наради, відкриті заняття тощо).

Ключові слова: дошкільна освіта, методична робота, принципи, форми, методи.

Постановка проблеми. Динамічні зміни, що відбуваються в суспільстві, зумовлюють реформування системи освіти в Україні. Потреба в розвитку дошкільної ланки освіти в Україні спричиняє актуальність і доцільність розроблення теоретичних засад і практичних аспектів організації методичної роботи в дошкільних навчальних закладах. Важливим у цьому контексті є поєднання інновацій та історії педагогічної думки. Саме тому є актуальним є історіографічний аналіз дослідження, який дає можливість представити розвиток педагогічної думки в цілому, зрозуміти сутність, специфіку та динаміку педагогічних подій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах нашого дослідження важливим є аналіз робіт учених, де розкрито окремі аспекти методичної роботи в закладах освіти (К. Біла, А. Богуш, В. Вакуленко, Ю. Гудкова, П. Євтухова, В. Лукоцова, К. Крутій, І. Кінчи, Л. Поздняк, Ю. Пясецька, Н. Сополева, Ю. Соболева, З. Скоробогатова, А. Усова та ін.).

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

Мета статті – обґрунтувати змістову сутність організації методичної роботи в дошкільних навчальних закладах у 50-х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що в післявоєнний період керівництво країни, науковці та педагоги приділяли багато уваги

теоретичним питанням організації методичної роботи в дошкільних навчальних закладах.

У повоєнні роки було проведено роботу над змістом дошкільного виховання і створено програмно-методичні документи. У 50-х роках ХХ ст. було впроваджено уніфікування програмних і навчально-методичних матеріалів. Документи загальнодержавного рівня були обов'язковими для всіх союзних республік, зокрема для України. Республіканські науково-методичні органи лише вносили регіональні зміни, що, як правило, були незначними.

З'ясовано, що в цей період робота в галузі дошкільної педагогіки розвивалася в науково-дослідних інститутах, на кафедрах педагогічних інститутів. А. Усовою спільно з співробітниками була розроблена система дидактики дитячого садка (1944–1953 рр.): виділена програма і методика навчання дошкільнят, а згодом здійснено введення систематичного навчання в дитячому садку.

У ході науково-педагогічного пошуку встановлено, що в означений період розвитку організаційно-педагогічних засад методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України увага педагогів приділялась теоретичному обґрунтуванню необхідності систематичної організації методичної роботи, розробленню форм та методів роботи як в окремих навчальних закладах, так і в межах району та області. Науковці того часу значну увагу приділяли теоретичному обґрунтуванню необхідності практичної підготовки завідувачів дошкільних навчальних закладів. У своїх теоретичних працях педагоги зазначеного етапу наполягали на необхідності обміну досвідом між вихователями та керівниками дошкільних установ, на встановленні тісної співпраці з метою вдосконалення методичної бази кожного дитячого садка.

У педагогічній літературі досліджуваного етапу [1, с. 18–24; 2, с. 26–28] обґрунтовують основні принципи організації методичної роботи в дитячому садку: взаємозв'язок усіх аспектів педагогічного процесу; зв'язок методичної, політичної та ідейної роботи з вихователями; систематичності організації методичної роботи; урахування теоретичної підготовки та рівня освіти педагогічних працівників; взаємозв'язок методичної роботи та матеріального обладнання дошкільного навчального закладу.

Варто зазначити, що у визначений період було проаналізовано роль завідувача в організації методичної роботи в дитячому садку. Так, визначено, що завідувач дитячого садка очолює виховну і навчальну роботу, безпосередньо керує адміністративно-господарськими і фінансовими справами, методичною роботою, діяльністю батьківського комітету, роботою медичного персоналу. Вона ж складає і вносить на розгляд педагогічної наради річний план роботи дитячого садка та річний звіт [1, с. 18–24].

Ю. Пясецька розглядала роль завідувачів у питаннях правильної організації методичної роботи в дитячому садку. Так, вона зауважувала, що важливою умовою підвищення якості виховної роботи в дитячому садку є правильне керівництво цією роботою з боку завідувача. Завідувач дитячого садка повинен забезпечувати високий рівень виховної роботи, постійно дбати про вдосконалення педагогічної майстерності вихователів. Однією з важливих форм керівництва виховною роботою є педагогічні наради. Педагогічні наради забезпечують зростання педагогічної майстерності працівників дитячого садка, вони є школою підвищення кваліфікації дошкільних працівників і ефективним засобом поліпшення якості виховної роботи.

Дослідниця зауважувала, що ефективність методичної роботи залежить від правильної організації та проведення педагогічних нарад. З метою підвищення ефективності їх проведення Ю. Пясецька радить планувати роботу педагогічних нарад на рік і під час складання річного плану врахувати ті актуальні питання, які виникають у результаті аналізу роботи за попередній рік, зміни, що відбулися в колективі дитячого садка, те нове, що опубліковано в педагогічній літературі, урахувати нові педагогічні вказівки і розпорядження [2, с. 26–28].

І. Кінчи зазначає, що однією з важливих форм методичного керівництва дитячими садками є організація роботи методичних об'єднань. Саме вони дають найбільші можливості для широкого обміну думками, для обміну кращим досвідом. Але методичні об'єднання сприяють поліпшенню роботи в дитячих садках лише за умови достатньої активності їх

учасників. Методичні об'єднання повинні стати дійовим центром, що живив би методичну думку, сприяв зростанню творчої активності вихователів та завідувачів дитячих садків [3, с. 26–28].

Варто зазначити, що керівництво держави на першому етапі активно займалось інспектуванням дитячих садків, розглядало питання щодо вдосконалення методичної роботи в них. Так, зазначалось, що в практиці роботи багатьох дитячих дошкільних установ мають місце істотні недоліки, які заважають успішному розв'язанню завдань виховання дітей, а саме в окремих дитячих садках склалися неправильні методи роботи, зокрема щодо керівництва виховним процесом [4, с. 1–5].

Установлено, що в теоретичній базі того часу важливу роль у зміцненні принципів керівництва надавали педагогічним і виробничим нарадам у дитячих садках, роботі методичних об'єднань, педагогічним читанням.

Проведений історико-педагогічний пошук показав, що теоретичні надбання та особливості практичного втілення педагогічної теорії систематично обговорювались на конференціях «Педагогічні читання», які були започатковані в даний період та стали традиційними.

Установлено, що проведення таких конференцій можна розділити на два послідовні етапи:

✓ Перший етап: виявлення кращого досвіду під час спостереження роботи вихователя або вивчення його педагогічної документації; аналіз зібраного матеріалу вихователя, оцінювання його досвіду; пропозиція узагальнити досвід; допомога вихователю в процесі узагальнення свого досвіду (добір педагогічних фактів, перевірка висновків тощо).

✓ Другий етап: рекомендація тематики для поглибленої роботи і бібліографії; рекомендація орієнтовного плану розроблення певної теми; методичні вказівки щодо збирання та узагальнення досвіду; спеціальна тематична консультація для вихователів; організація перевірки здобутих даних; рецензування матеріалів досвіду; редакція закінченої доповіді (статті чи іншого матеріалу) [5, с. 17–22].

Установлено, що тематика конференцій здебільшого була пов'язана з тими питаннями, які стояли на порядку денному обласних нарад дошкільних працівників. Під час роботи конференції працювали спеціальні виставки, присвячені досвіду методичної роботи в різних дитячих садках. Наприклад, на виставках були представлені макети групових кімнат, де показано найкраще розташування меблів, іграшок та іншого обладнання, фото комплектів іграшок для різних вікових груп та їх розташування і зберігання в груповій кімнаті та на ділянці, зразки різноманітних комплектів для творчих ігор, виготовлених вихователями. Таким чином, теоретичні питання, що обговорювались у рамках роботи конференції, активно поєднувались з обміном практичного досвіду діяльності [5, с. 17–22].

У ході науково-педагогічного пошуку встановлено, що у зв'язку зі зростанням кількості дитячих навчальних закладів, зі збільшенням кількості вихованців у них у період 1950-х рр. постала потреба в збільшенні педагогічного персоналу, а також в удосконаленні їхньої підготовки. Установлено, що на 1951 рік у дитячих садках України працювала 11 тисяч вихователів та завідувачів, серед них з вищою та середньою освітою 9,5 тисяч; заочно навчалось понад тисячу працівників. Підготовка здійснювалась у педагогічних училищах та педагогічних інститутах.

У ході роботи над дослідженням виявлено, що вищі педагогічні навчальні заклади, відділи народної освіти, інститути вдосконалення вчителів відіграли значну роль у становленні організаційно-педагогічних засад методичної роботи. Так, особлива увага відділів народної освіти в ці роки була приділена підвищенню ділового рівня та педагогічної майстерності працівників дошкільних закладів. Підвищення кваліфікації відбувалося через методичні об'єднання, семінари, курси, науково-практичні конференції. Центром організації методичної роботи, а також вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду були кабінети дошкільного виховання інститутів удосконалення вчителів. Особливо позитивно відзначалась

у той час робота кабінетів Харківської, Сталінської, Київської, Львівської областей та м. Києва [6, с. 24–31].

Варто зазначити, що на досліджуваному етапі щороку на час масових сільськогосподарських робіт організувалась широка сітка сезонних колгоспних дошкільних майданчиків, дитячих ясел. До роботи у таких дошкільних закладах залучались жінки, які мали здібності до роботи з дітьми, любили дітей. Але ці жінки не мали педагогічної освіти та досвіду роботи в дошкільних навчальних закладах, тому обласні та районні управління освітою, а також керівники таких дитячих майданчиків організували спеціальні форми методичної роботи з працівниками. Методична робота з майбутніми вихователями починалась завчасно. Так, установлено, що відділи народної освіти організували підготовку колгоспниць на семінарах, курсах. Установлено, що на таких підготовчих курсах та семінарах особливу увагу приділено вивченню основ дошкільної педагогіки та дитячої психології. Майбутні виховательки дитячих майданчиків вивчали також методiku проведення ігор, розвивальних занять, виробляли практичні навички організації дитячих виховних заходів [6, с. 24–31].

Також вартою уваги є така форма організації методичної роботи в сільських дошкільних закладах, як шефство. Шефство практикувалось переважно для сільських дитячих садочків, а також для сезонних колгоспних дошкільних майданчиків. Вихователі-шефи надавали своїм підшефним консультації щодо правильної організації методичної роботи, складання режиму дня та планів роботи, методики проведення ігор з дітьми, бесід на різні теми. Особливу увагу приділяли практичному навчанню вихователів виготовлення іграшок з дітьми, проведення навчальних занять з художньої праці. Вихователі колгоспних дитячих майданчиків відвідували педагогічні та методичні наради в шефському дитячому садку, що сприяло поліпшенню виховної роботи колгоспного майданчика [6, с. 24–31].

Варто зауважити, що в означений період особлива увага керівництва народною освітою приділялась методичній підготовці завідувачів дитячих дошкільних установ. Адже аналіз історико-педагогічної літератури [6, с. 24–31; 7, с. 38–42] показав, що на даний період рівень методичної підготовки завідувачів дитячими дошкільними навчальними закладами був досить низьким.

Аналіз досліджень і публікацій довів, що з метою покращення ефективності роботи завідувачів організували методичні семінари-практикуми. Установлено, що ця форма роботи для завідувачів сприяла міцнішому оволодінню вмінням критично оцінювати роботу, розширенню кругозору учасників, зростанню педагогічної кваліфікації, розвитку вмінь спрямовувати роботу вихователя, умінь правильно керувати виховною роботою в дитячому садку. Семінари проводились щомісяця і були присвячені різним питанням організації методичної роботи в дитячих садках. З'ясовано, що кожний семінар охоплював три частини: теоретичну (лекція, доповідь), практичну (взаємовідвідування дитячих садків) і звітну, чи завершальну [7, с. 38–42].

Дослідження показало, що на початку першого етапу відбувався активний педагогічний пошук щодо теоретичного обґрунтування тематики семінарів. Це відобразилось у тематиці самих семінарів. Так, на початку досліджуваного етапу теми семінарів були занадто широкими, що призводило до низької ефективності їх роботи. Зокрема, методичні семінари-практикуми для завідувачів проводились на такі теми: «Керівництво завідувача виховної роботи в дитячому садку», «Виконання програми ознайомлення з навколишнім світом», «Виконання програми фізичного виховання», «Моральне виховання» та інші. У середині першого етапу методисти-практики дійшли висновку, що семінари-практикуми повинні мати більш ефективну організацію, нести практичну спрямованість в організації методичної роботи в дитячих садках, що привело до звуження тематики, наприклад: «Методика проведення обов'язкових занять в середній групі», «Навчання дітей рідній мові на обов'язкових заняттях», «Керівництво вихователя творчою грою дітей у старшій групі», «Організація загартовування дитячого організму» тощо [7, с. 38–42].

У ході наукового пошуку встановлено, що подібні семінари-практикуми могли бути реалізовані лише у великих містах, де кількість дитячих садків була більшою. Натомість у сільській місцевості, де дитячих садків було мало, проведення семінарів-практикумів було недоцільним. У пошуках оптимальних рішень для організації систематичної методичної роботи в районних центрах проводились так звані «кущові» міжрайонні об'єднання. Система кущової роботи передбачала відкриття в найбільших містах спеціальних центрів з організації методичної роботи із керівниками та вихователями дитячих садків. Кущові методичні центри організовували міжрайонні методичні об'єднання щокварталу, для проведення засідань запрошували найбільш досвідчених завідувачів дитячих садків з усієї області, а також кращих музичних керівників [8, с. 46–49].

Установлено, що робота методичних об'єднань передбачала декілька частин. Так, спочатку учасники ознайомлювалися з теоретичним підґрунтям тематики кущового об'єднання, потім для них проводили майстер-класи з художньої праці, практичні музичні заняття, відвідування відкритих занять у дитячих садках [8, с. 46–49].

Аналіз діяльності обласних відділів народної освіти (Київський, Сталінський, Одеський, Харківський та ін.) показав, що в рамках підвищення ефективності методичної роботи регулярно проводились заходи з метою підвищення педагогічної кваліфікації дошкільних працівників. Така робота в 1950-х рр. здійснювалась постійно, оперуючи, головним чином, такими формами, як курси, семінари, семінари-практикуми. Установлено, що також використовували й інші засоби поширення педагогічних знань: обмін досвідом з окремих найактуальніших розділів роботи, лекції, бесіди, виставки тощо.

З'ясовано, що місячні курси підвищення кваліфікації вихователів та завідувачів дитячих садків проводили щороку, для того щоб поступово охопити ними більшість педагогічних працівників дошкільних установ. Так, у 1955 році на місячних курсах у квітні навчалися працівники дитячих садків, а у вересні – учителі, які були призначені відділами народної освіти на роботу в дитячі садки [9, с. 5–8].

Курси працювали за програмами та навчальним планом, затвердженими Міністерством освіти УРСР. Іноді до навчального плану вносили додаткові питання. До цього спонукав стан роботи в дитячих садках, складність у розв'язанні тих чи інших питань вихователями чи завідувачами. Досвід проведення курсів підвищення кваліфікації показав позитивні результати, причому не лише на практиці слухачів курсів, але й інших вихователів, яким вони передавали засвоєні на курсах знання, а також свій новий досвід.

Зауважимо, щомісячні курси були цінним засобом підвищення кваліфікації дошкільних працівників і засобом підвищення якості методичної роботи в дитячих садках. Але курсами було за рік охоплено незначну кількість працівників, що було суттєвим недоліком.

Установлено, що в цей період роботою дитячих садків керували позаштатні інспектори і позаштатні методисти з дошкільного виховання, призначені з числа вихователів і завідувачів дитячих садків. На початку кожного навчального року позаштатні методисти, вони ж керівники методичних об'єднань, разом з інспектором складали план роботи методичних об'єднань, вихователів усіх вікових груп і план методичної роботи із завідувачами дитячих садків. Ці плани перевіряло і затверджувало міськвно, яке надалі й контролювало їх виконання [10, с. 29–31].

Методичну роботу позаштатні методисти будували так, щоб допомогти вихователям оволодіти методикою навчання дітей на заняттях, методикою керівництва іграми, виховання дітей та практичними навичками, необхідними в роботі з дітьми.

Знаючи стан роботи в дитячих садках міста, урахуовуючи труднощі, які зазнають вихователі, методисти намічали тематику методичних об'єднань, семінарів, практикумів та інших заходів. У роботі з завідувачами дитячих садків одним із першочергових завдань було оволодіння ними методикою аналізу занять, що пов'язано з розумінням загальних завдань у навчанні, знанням методики.

Установлено, що велику роль в активізації вихователів першого етапу відіграли

відкриті заняття. У річному плані всіх дитячих садків було передбачено, щоб упродовж року кожний вихователь провів одне-два відкриті заняття. Обговорюючи проведені відкриті заняття, вихователі вчилися аналізувати їх, оцінювати свою роботу та роботу колег.

Зазначимо, що в досліджуваній період до відкритих занять вихователі готувалися заздалегідь. Вихователі, які спостерігали заняття, робили відповідні зауваження у своїх нотатниках і брали активну участь в обговоренні, вчилися аналізувати роботу, бачити переваги і недоліки, пояснювати їх причини. Варто зауважити, що тематика відкритих занять тісно пов'язувались із питаннями, які обговорювались на педагогічних нарадах [11, с. 16–19].

Таким чином, відкриті заняття, їх обговорення і висновки у вигляді завдань на майбутнє для всього колективу були дійовим засобом методичної допомоги вихователям. Поступово вихователі оволодівали методикою роботи в усіх розділах.

Висновки і перспективи подальшого розвитку дослідження. Таким чином, у ході наукового пошуку було встановлено, що в 50-ті роки теоретичні пошуки науковців стосувались здебільшого питань удосконалення методичної роботи завідувачів дошкільних установ, пошуку доцільних форм та методів роботи із завідувачами. Разом з тим вивчення досвіду роботи дошкільних установ переконало, що в досліджуваній період існували різноманітні форми організації методичної роботи як на державному, обласному та районному рівнях (конференції, семінари-практикуми, курси підвищення кваліфікації, кушові з'їзди, шефство тощо), так і на рівні кожного дитячого садочка (педагогічні наради, відкриті заняття тощо).

Здійснений у статті історіографічний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє узагальнити досвід минулих років для подальшого розвитку організації методичної роботи в сучасних дошкільних навчальних закладах України.

Список використаних джерел та літератури

1. Завідуюча-керівник і організатор всієї роботи дитячого садка // Дошкільне виховання. – 1956. – № 12. – С. 18–24.
2. Пясецька Ю. Й. Педагогічні наради в дитячому садку / Ю. Й. Пясецька // Дошкільне виховання. – 1952. – № 9. – С. 26–28.
3. Кінчі І. Я. Методичні об'єднання дошкільних працівників у м. Жданові / І. Я. Кінчі // Дошкільне виховання. – 1952. – № 9. – С. 26–28.
4. Зміцнювати трудову дисципліну, неухильно розвивати принципи колективного керівництва // Дошкільне виховання. – 1956. – № 10. – С. 1–5.
5. Сополєва Н. Вивчення, узагальнення і поширення педагогічного досвіду дитячих садків / Н. Сополєва // Дошкільне виховання. – 1957. – № 12. – С. 17–22.
6. Переврзева Н. Ю. Піднесімо якість роботи дошкільних установ УРСР / Н. Ю. Переврзева // Дошкільне виховання. – 1951. – № 1. – С. 24–31.
7. Соболева Ю. О. Семінари-практикуми для завідуючих дитячими садками / Ю. О. Соболева // Дошкільне виховання. – 1951. – № 4. – С. 38–42.
8. Скоробогатова З. М. Досвід проведення кушових міжрайонних методичних об'єднань / З. М. Скоробогатова // Дошкільне виховання. – 1952. – № 6 – С. 46–49.
9. Євтухов Г. Підвищувати педагогічну кваліфікацію працівників дитячих садків / Г. Євтухов // Дошкільне виховання. – 1956. – № 11. – С. 5–8.
10. Гудкова Ю. З досвіду методичної роботи / Ю. Гудкова // Дошкільне виховання. – 1957. – № 5. – С. 29–31.
11. Лукичова В. Керівництво педагогічним колективом у дитячому садку / В. Лукичова // Дошкільне виховання. – 1956. – № 6. – С. 16–19.

Юлія Владимировна Сырвая,
соискатель кафедры креативной педагогики
и интеллектуальной собственности
Украинской инженерно-педагогической академии,
e-mail: yuliya_syrovaya@ukr.net

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В 50-Х ГОДАХ XX СТОЛЕТИЯ

В статье охарактеризована сущность организации методической работы в дошкольных учебных заведениях в 50-х годах XX столетия. Выяснено, что теоретические поиски ученых в обозначенный период касались в основном вопросов совершенствования методической работы заведующих дошкольными учреждениями, поиска целесообразных форм и методов работы с заведующими. Выявлено, что в исследуемый период существовали различные формы организации методической работы как на государственном, областном и районном уровнях (конференции, семинары-практикумы, курсы повышения квалификации, кустовые съезды, шефство), так и на уровне каждого детского сада (педагогические совещания, открытые занятия и др.).

Ключевые слова: дошкольное образование, методическая работа, принципы, формы, методы.

Yuliya Syrova,
Competitor of the Department of Intellectual
Property and creative pedagogy,
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy,
e-mail: yuliya_syrovaya@ukr.net

EXPERIENCE OF METHODOLOGICAL WORK IN PRE-SCHOOLS IN THE 50-IES OF THE XX CENTURY

Introduction. *The dynamic changes, taking place in the society, cause the reformation of the education system in Ukraine. The need for the development of the preschool education level in Ukraine determines the relevance and feasibility of development of the theoretical principles and practical aspects of organization of methodical work in preschool educational institutions. The main aspect in this context is a union of innovation and history of the pedagogical thought. That is why the historiographical analysis of the research is currently important, it allows to figure out the development of the pedagogical thought and understand the nature, characteristics and dynamics of pedagogical events.*

Purpose. *To justify the semantic nature of organization of the methodical work in the preschool educational institutions during the 1950s.*

Methods. *Analysis of psychological and educational literature*

Results. *It was in studies revealing that during the 1950s the theoretical researches of the scientists concerned mainly improvement of the methodological work of heads of preschool institutions, and search of appropriate forms and methods of work with heads. However, studying the experience of work of the preschool institutions convinced that during the studied period there were various forms of organization of the methodical work both on the state, regional and district levels (conferences, workshops, qualification courses, courses, patronage, etc.) and on the level of each kindergarten (educational meetings, open classes, etc.).*

Originality. *The leading trends of development of organizational and pedagogical principles of the methodical work in the preschool educational institutions of Ukraine in the 1950s are formulated and determined based on the analysis of documentary sources and related scientific and educational literature for the first time.*

Conclusion. *The historiographical analysis of the studied problem, made in the article, allows*

to summarize the past experience for the further organization development of the methodological work in the modern preschool educational institutions of Ukraine

Key words: *Preschool education, methodical work, principles, forms, methods.*

References

1. Zaviduyucha kerivnyk i orhanizator vsiyei roboty dytyachoho sadka // Doshkil'ne vykhovannya. – 1956.– #12. – S. 18–24
2. Pyasets'ka Yu.Y. Pedahohichni narady v dytyachomu sadku / Yu.Y. Pyasets'ka // Doshkil'ne vykhovannya. – 1952. – #9. – S. 26–28
3. Kinchi I.Ya. Metodychni ob"yednannya doshkil'nykh pratsivnykiv u m Zhdanovi / I.Ya. Kinchy // Doshkil'ne vykhovannya. – 1952. #9. – S. 26–28
4. Zmitsnyuvaty trudovu dystsyplinu, neukhyl'no rozvyvaty pryntsypy kolektyvnoho kerivnytstva // Doshkil'ne vykhovannya. – 1956. – # 10. – S. 1–5
5. Sopolyeva N. Vyvchennya, uzahal'ennya i poshyrennya pedahohichnoho dosvidu dytyachykh sadkiv / N. Sopolyeva // Doshkil'ne vykhovannya. – 1957. # 12. – S. 17–22
6. Perevrzeva N.Yu. Pidnesimo yakist' roboty doshkil'nykh ustanov URSR / N.Yu. Perevrzeva // Doshkil'ne vykhovannya. – 1951. – #1. – S. 24–31
7. Sobolyeva Yu.O. Seminary-praktykumy dlya zaviduyuchykh dytyachymy sadkamy / Yu.O. Soboleva // Doshkil'ne vykhovannya.– 1951. – #4. – S. 38–42
8. Skorobohatova Z.M. Dosvid provedennya kushchovykh mizhrayonnykh metodychnykh ob"yednan' / Z.M. Skorobohatova // Doshkil'ne vykhovannya. – 1952. – #.6 – S. 46–49
9. Yevtukhov H. Pidvyshchuvaty pedahohichnu kvalifikatsiyu pratsivnykiv dytyachykh sadkiv / H. Yevtukhov // Doshkil'ne vykhovannya. 1956. – # 11. – S. 5–8
10. Hudkova Yu. Z dosvidu metodychnoyi roboty / Yu. Hudkova // Doshkil'ne vykhovannya. – 1957. – # 5. – S. 29–31
11. Lukychova V. Kerivnytstvo pedahohichnym kolektyvom u dytyachomu sadku / V. Lukycheva // Doshkil'ne vykhovannya. – 1956. – # 6. – S. 16–19.

Отримано редакцією 23.05.2017 р.

**ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ
ФАХОВОГО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ ІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
«ВІСНИК ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА»
1. ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ**

Приймаються одноосібні статті (співавтори). Кількість авторів – не більше трьох. Основний текст статті обсягом 8-12 друкованих сторінок із двома-трьома ілюстраціями (рисунок, таблицями). У статтях повинно бути чітко і стисло, без зайвих математичних формул, викладено те нове та оригінальне, що досягнуто авторами в їх практичній діяльності. *Наукова стаття повинна відповідати таким загальним характеристикам:* – містити виклад проміжних або кінцевих результатів наукової роботи, висвітлювати конкретне окреме питання за темою дисертації чи наукового дослідження, фіксувати науковий пріоритет автора, робити дослідницький матеріал надбанням фахівців; – наукова публікація подається до друку в завершеному й літературно опрацьованому вигляді у відповідності до вимог наукового стилю.

Електронний варіант статті виконується в редакторі Microsoft Word, причому файл має бути збережений в форматі *.doc. Формат сторінки А4, шрифт Times New Roman, розмір шрифту – 12 кегль. Розмір полів: поле зверху – 2,0 см, знизу – 2,0 см, зліва – 2,0 см, справа – 2,0 см. Абзацний відступ – 1,25 см. Рисунок, таблиці, з підписаними підписами та порядковим номером.

НЕОБХІДНО ДОТРИМУВАТИСЯ ТАКИХ ЕЛЕМЕНТІВ НАПИСАННЯ СТАТЕЙ:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

2. ДО РУКОПISУ ДОДАЮТЬСЯ

- **Номер УДК (кегль 12);**
- **Ім'я та прізвище автора (кегль 12)**, у називному відмінку виділити жирним прямим, науковий ступінь, учене звання, посада, місце роботи автора (без скорочень, *трьома мовами: українською, російською та англійською*), якщо авторів декілька, відомості про кожного подаються окремими рядками;
- **Назва статті (кегль 12)**, відступ від попереднього тексту – 12 пт, посередині прописними літерами, виділити жирним, (*трьома мовами: українською, російською та англійською*). Приклад оформлення статті дивіться на сайті університету.

Після назви статті через один рядок потрібно подати **анотацію**. Текст анотації (кегль 12, слово “анотація” не пишеться), обсяг 500 друкованих знаків. Анотація статті повинна в узагальненому вигляді представляти зміст статті, відсутність повторення відомостей, що містяться в заголовку статті, (надрукована *трьома мовами: українською, російською та англійською*). **Ключові слова:** (з абзацу виділити жирним), перелік ключових слів від 5 до 10, не виділяти жирним, (*українською, російською та англійською*).

- **Список використаних джерел та літератури (кегль 12)** – посилення в тексті на кожне джерело обов'язкове, наприклад [4, с.7] друкуються в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ ГОСТ 7.1:2006. Бібліографічний запис.). Кількість літературних джерел має складати не менше 5 та не більше 15, окрім публікацій історичного характеру. Назви праць у списку літератури розташовуються в порядку цитування. Для нумерації використовується список. Не ставляться цифри вручну та не оформлюється література у таблиці. Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Перша цифра – номер джерела у списку літератури, друга – номер сторінки. Номер джерела та номер сторінки розділяються комою з пробілом, номер джерела крапкою з комою, напр.: [4], [5, с.123], [6; 10]. У реченні крапка ставиться після дужок, послань. Цитувати необхідно як класичні, так і найновіші публікації (останніх 3-5 років) опублікованих в провідних профільних виданнях. У списку літератури повинне бути хоча б одне джерело із зареєстрованим ідентифікатором цифрового об'єкта (Digital Object Identifier, DOI).
- **Анотація англійською мовою** розширена (Abstract), обсяг 3000-4000 друкованих знаків, до англійської анотації додається в окремому файлі український переклад. Прохання враховувати при написанні розширеної анотації (авторського резюме), що воно виконує функцію довідкового інструменту (для бібліотеки, реферативної служби), що дозволяє читачеві зрозуміти, чи варто йому читати або не читати повний текст.

(Abstract) – прізвище, ім'я та по батькові автора (ів) повністю напівжирним шрифтом, відомості про автора (ів) – вирівнювання по правому краю, персональна e-mail адреса. Назва статті виконується великими літерами, напівжирним шрифтом, з вирівнюванням по центру.

(Abstract) має бути написано якісною англійською мовою згідно з вимогами міжнародних наукометричних баз та містити такі елементи:

- Проблема – *Introduction*.
- Мета – *Purpose*.
- Методи дослідження – *Methods*.
- Основні результати дослідження – *Results*.
- Наукова новизна результатів дослідження – *Originality*.
- Висновки та конкретні пропозиції автора – *Conclusion*.
- Ключові слова (5-7 слів), курсив – *Key words*.

Після анотації англійською мовою у кінці статті подається **транслітерований список літератури (references)**.

До статей додається рекомендація кафедри (відділу) установи, де автор працює, і рецензія доктора чи кандидата наук; для статей докторів та кандидатів наук рецензії не потрібні. **Відомості про автора подаються в окремому файлі** із зазначенням прізвища, ім'я, по батькові (повністю), науковий ступінь, посада, місце роботи; домашня адреса (або ж адреса для листування), e-mail, мобільний чи робочий телефон.

E-mail: visnukgnpu@gmail.com
тел. (05444) 2-33-06

Сайт збірника: visn_ped.gnpu.edu.ua
тел/факс (05444) 2-34-74.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В. П.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Плугіна А.П., Ланге Н. В.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат,
статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних імен та інших відомостей.

Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.

Рукописи та матеріали не повертаються.

Підп. до друку 21.06.2017.

Формат 60x84/16. Умов. друк. арк. 35,34. Тираж 120 пр. Зам. №3124

Облік.-вид. арк. 27,31. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.

Надруковано: Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка.

41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,

Тел. (05444) 2-33-06.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв №046 від 16 червня 2014 року

ISSN 2410-0897

