

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: 56,98

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-10-280

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 (37), Частина 1, 2018

Issue 2 (37), Part 1, 2018

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

Глухів – 2018

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).

The journal is included to the list of scientific specialized publications (According to the Ministry of Education and Science of Ukraine Decree № 793 dated 4 July 2014) the results of the these of Doctor and Candidate of Engineering Science can be published.

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

Випуск 2 (37), Частина 1, 2018
Issue 2 (37), Part 1, 2018

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 12 від 27.06.2018 року).

Recommended for publication by the Academic Council of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (proceedings № 12 from June 27, 2018).

Сайт видання: <http://visn-ped.gnpu.edu.ua>

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

© Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 2018
©Oleksander Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, 2018

Видається за рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 12 від 27.06.2018 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 хабілітований, 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;
Жданюк 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 факультету дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Zahorodnya Lyudmyla Petrivna – Pedagogical sciences candidate, assistant professor of the Preschool 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 – assisntant 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;
Кузнєцова 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 Anatoliy 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 Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка;	Nosko Mykola Oleksiyovych – Pedagogical sciences doctor, professor, National University of «Chernihiv Collegium» Shevchenko Rector;
Петренко-Агді Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;	Petrenko-Ahdi Olena Petrivna – 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 Oleksiy Oleksiyovych – 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 Oleksiyivna – 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

Кононко О. Л. АУТОПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ: СУТЬ, ТИПОЛОГІЯ, СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ	10
Матвієнко С. І. ВИХОВАННЯ ПРАЦЕЛЮБНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ХУДОЖНЬОЮ ПРАЦЕЮ.....	17
Марєєва Т. В. ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ	25
Рожнова В. М. ХАРАКТЕРИСТИКА ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	32
Бутенко В. Г. ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ВИХОВАТЕЛЯМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИМИ ЗНАННЯМИ, ВМІННЯМИ ТА НАВИЧКАМИ В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	38
Брюханова Н. О., Корольова Н. В. ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ В СИСТЕМІ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: РЕКУРСИВНІ ЗВ'ЯЗКИ.....	45
Ваніна Н. М. МОДЕРНІЗАЦІЯ СТАНДАРТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ	52
Герасименко О. А., Фещук Ю. В. САПР PRO 100 В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ	60
Кулінка Ю. С. ПРОДУКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДИЗАЙН-ОСВІТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ	66
Бондаренко М. І., Черноплат І. О. ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ	75
Шамралюк О. Л. МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ	81

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Логвіненко Н. М. ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МІФОЛОГІЇ В ШКОЛІ: МЕТОДИЧНА СПАДЩИНА Н. Й. ВОЛОШИНОЇ.....	89
Стукан Г. О., Циц Г. О. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ КРІЗЬ ПРИЗМУ МЕТОДИЧНОЇ СПАДЩИНИ Н. Й. ВОЛОШИНОЇ.....	96
Гоголь Н. В. ВИРАЗНЕ ЧИТАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНИ Н. Й. ВОЛОШИНОЇ.....	102
Бачинська М. В. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАУКОВИХ РОЗРОБОК НІЛИ ВОЛОШИНОЇ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ.....	112
Грицак Н. Р. МЕТОДИКА КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ ЖАНРУ НОВЕЛИ (НА ПРИКЛАДІ НОВЕЛ О. ГЕНРІ «ДАРИ ВОЛХВІВ» І ГІ ДЕ МОПАССАНА «КОШТОВНОСТІ»).....	118
Дятленко Т. І. ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПІД ЧАС ТЕКСТУАЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ.....	127
Жила С. О. «НОШУ Я В СОБІ ДВА СОНЦЯ»: УРОК ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ЗА РОМАНОМ МИРОСЛАВА ДОЧИНЦЯ «МАФТЕЙ».....	136
Рудюк В. Т. САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ВИД НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	143
Сидорчук І. О. ВИКОРИСТАННЯ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ....	149
Яценко Т. О. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ.....	156
Хренова В. В., Лівшун О. В. ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	165
Паламар С. П., Кондратюк С. Г. ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІКТ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД.....	173
Шумський О. Л. ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ ЛІНГВОСАМООСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	180
Рускуліс Л. В., Лукьяненко Д. В. ДЕРЖАВОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ОСВІТЯНИНА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	187
Коханова Н. Ю. ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ.....	194
Костюк С. С. МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ: СИСТЕМА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ.....	201
Зайка О. Я. ЕМПАТІЙНО-МОТИВУВАЛЬНИЙ БЛОК МЕТОДІВ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	208
Зозуляк-Слущик Р. В. ПОЗИТИВНА МОТИВАЦІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ.....	215
Кондратенко Т. В. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	222
Борисова Т. М. РЕАЛІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ КОНСТРУЮВАННЯ ТА МОДЕЛЮВАННЯ ОДЯГУ.....	233
Лавриченко Н. М. ГЕНДЕР І ОБДАРОВАНІСТЬ: ПЕДАГОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ.....	240

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Курок В. П., Хоруженко Т. А. ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГЛУХІВСЬКОМУ УЧИТЕЛЬСЬКОМУ ІНСТИТУТІ НАПРИКІНЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	249
Луценко Г. В., Маковська О. А. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МОНІТОРИНГУ В СИСТЕМІ РОБОТИ ОРГАНІВ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ.....	256
Шумейко З. Є. ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ МАТВІЯ НОМИСА НА ОСНОВІ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ.....	265
Біліченко Т. М. НАУКОВА БІОГРАФІЯ М. БОГДАНОВИЧА НА ТЛІ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ («ГЛУХІВСЬКИЙ ПЕРІОД»).....	271

CONTENTS

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

Kononko O. AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE MUTUAL PEOPLE: SUMMER, TYPOLOGY, STRATEGY OF DEVELOPMENT.....	10
Matvienko S. UPBRINGING SENIOR PRESCHOOLERS' INDUSTRIOUS HABITS AT ART WORK CLASSES.....	17
Maryeyeva T. APPLYING ACTIVE AND INTERACTIVE METHODS IN THE PROCESS OF FUTURE PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS TEACHERS' TRAINING FOR CREATING THEIR POSITIVE PROFESSIONAL IMAGE.....	25
Rozhnova V. CHARACTERISTIC OF THE APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE BASIC CONCEPTS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' AESTHETIC COMPETENCE DEVELOPMENT	32
Butenko V. INTENDING PRESCHOOL TEACHERS' MASTERING HEALTH-SAVING KNOWLEDGE AND SKILLS IN THE ASPECT OF FORMING PRESCHOOLERS' HEALTH-SAVING COMPETENCE BY MEANS OF GAME ACTIVITY	38
Briukhanova N., Koroliova N. INSTRUCTIONAL DESIGN IN THE SYSTEM OF ENGINEERING AND PEDAGOGICAL EDUCATION. RECURSIVE LINKS	45
Vanina N. MODERNIZATION OF STANDARDS FOR PROFESSIONAL EDUCATION AT THE CURRENT STAGE.....	52
Herasymenko O., Feshchuk Yu. CAD PRO 100 IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF LABOR TRAINING AND TECHNOLOGIES TEACHERS.....	60
Kulinka Yu. PRODUCTIVE TECHNOLOGIES IN DESIGN-EDUCATION OF FUTURE TEACHERS OF LABOR EDUCATION AND TECHNOLOGIES.....	66
Bondarenko M., Chornoplat I. THE PECULIARITIES OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF INTENDING TEACHERS OF BUILDING SPECIALISTS' VOCATIONAL TRAINING BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES	75
Shamraliuk O. MODEL OF DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL CULTURE MASTERS OF AGRARIAN PROFILE PRODUCTION TRAINING	81

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Logvinenko N. STUDYING OF THE UKRAINIAN MYTHOLOGY AT SCHOOL: METHODOLOGICAL HERITAGE OF N. Y. VOLOSHYNA	89
Stukan H., Tsyts H. MODERN APPROACHES TO THE UKRAINIAN LITERATURE TEACHING AT SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF N. Y. VOLOSHYNA'S METHODOLOGICAL HERITAGE.....	96
Hohol' N. EXPRESSIVE READING AS A WAY OF AESTHETIC EDUCATION IN N. Y. VOLOSHINA SCIENTIFIC-METHODICAL HERITAGE	102
Bachynska M. THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF SCIENTIFIC DEVELOPMENTS BY NILA VOLOSHYNA IN THE CONTEXT OF COMPETENCE-ORIENTED EDUCATION	112
Hrytsak N. METHODOLOGY OF COMPARATIVE ANALYSIS OF SHORT STORY GENRE (ON THE BASE OF THE SHORT STORIES OF O.HENRY «THE GIFT OF THE MAGI» AND GUY DE MAUPASSANT «THE JEWELRY»)	118
Diatlenko T. ORGANIZING INTERPRETATION ACTIVITIES OF STUDENTS DURING TEXTUAL STUDY OF A FICTION TEXT.....	127
Zhyla S. «I CARRY TWO SUNS IN ME»: LESSON OF EXTRACURRICULAR READING BASED ON THE NOVEL BY MYROSLAV DOCHYNETS' «MAFTEY».....	136
Rudiuk T. INDIVIDUAL WORK AS A TYPE OF EDUCATIONAL ACTIVITY AT THE UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS	143
Sydorchuk I. USING OF PROFESSIONAL TEXTS IN UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL DIRECTIONS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES	149
Yatsenko T. COMPETENCE APPROACH AS A BASIS OF SCHOOL LITERARY EDUCATION MODERNIZATION	156
Khrenova V., Livshun O. ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR ARTISTICAL ACTIVITY	165
Palamar S., Kondratyuk S. COMPETENCE-BASED APPROACH: STUDYING THE LITERARY WORK BY PUPILS OF THE SECONDARY SCHOOL USING THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	173
Shums'kyi O. PECULIARITIES OF BUILDING INDIVIDUAL TRAJECTORY OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' LINGUISTIC SELF-EDUCATION	180
Ruskulis L., Lukianenko D. STATE LANGUAGE COMPETENCE OF MODERN EDUCATOR: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT	187
Kokhanova N. TEXTBOOK AS A MEANS OF FORMING ENGLISH-SPEAKING COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN UKRAINE AND POLAND: COMPARATIVE ANALYSIS	194
Kostiuk S. INTERCULTURAL COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS: THE SYSTEM OF COMPETENCIES	201
Zaika Ye. EMPATHY AND MOTIVATION METHODS BLOCK FOR DEVELOPING ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF INTENDING TEACHERS.....	208
Zozuliak-Sluchykh R. PROFESSIONAL MOTIVATION AS THE PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE FUTURE SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL ETHICS FORMATION AT UNIVERSITIES.....	215
Kondratenko T. EXPERIMENTAL CHECKING THE EFFICIENCY OF PEDAGOGICAL CONDITIONS AND THE MODEL OF FORMING FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS' ECONOMIC COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	222
Borisova T. REALIZATION OF INDIVIDUALIZED TECHNOLOGY OF TRAINING FUTURE TEACHERS CLOTHES DESIGNING AND MODELING	233
Lavrychenko N. GENDER AND GIFTEDNESS: PEDAGOGICAL COMPREHENSION OF THE PROBLEM.....	240

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Kurok V., Khoruzhenko T. HISTORICAL ASPECTS OF TECHNOLOGICAL EDUCATION DEVELOPMENT AT HLUKHIV TEACHERS' INSTITUTE AT THE END OF THE XIX CENTURY	249
Lutsenko Hr., Makovs'ka O. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL GROUNDS OF MONITORING IN THE WORK OF STATE EDUCATION MANAGEMENT INSTITUTIONS.....	256
Shumeyko Z. STUDYING MATVIY NOMYS'S PEDAGOGICAL HERITAGE ON THE BASIS OF THE SYNERGIC APPROACH.....	265
Bilichenko T. THE SCIENTIFIC BIOGRAPHY OF M. BOHDANOVYCH AGAINST THE BACKGROUND OF DEVELOPMENT OF DOMESTIC MATHEMATICAL PRIMARY EDUCATION («THE HLUKHIV PERIOD»).....	271

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

УДК 37.015.31

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-10-16

Олена Леонтіївна Кононко,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя,
e-mail: kononko11@ukr.net

АУТОПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ: СУТЬ, ТИПОЛОГІЯ, СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ

У статті обґрунтовано концептуальний підхід до вивчення аутопсихологічної компетентності як особистісного феномену; визначено зміст та структуру провідної категорії; схарактеризовано критерії, показники та авторську типологію аутопсихологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів; окреслено стратегію оптимізації освітнього процесу вищого навчального закладу з метою розвитку в студентської молоді адекватного Я-образу, ціннісного самоставлення, саморегуляції життєдіяльності та реалізації свого особистісного потенціалу.

Ключові слова: особистість, компетентність, особистісна компетентність, аутопсихологічна компетентність, персоналізація, персоніфікація.

Постановка проблеми. Проблема розвитку особистості майбутнього педагога є однією з актуальних. Вона віддзеркалює потреби сучасності: розбудова громадянського суспільства і національної державності, демократизація суспільних відносин, трансформація системи цінностей обумовлюють необхідність розвитку свідомого, відповідального, самодостатнього фахівця. Як зазначає В. Кремень, лише справжня, високорозвинена особистість, яка реалізує свій потенціал, здатна змінювати старі стереотипи, утверджувати нові форми ставлення до світу та себе, виявляти творчу активність. Як найвища інстанція, особистість координує всю психічну діяльність, визначає своє індивідуальне та соціальне обличчя, зумовлює характер інтерпретації та узагальнення життєвого досвіду [4, с. 4].

Проголошення особистісно-орієнтованого підходу основним напрямом державної політики, а освіти процесом, спрямованим на розширення можливостей компетентного вибору особистістю свого життєвого шляху і на її саморозвиток, вихідною точкою аналізу та оцінювання педагогічної системи вважаємо *критерії благополуччя і розвитку людини як особистості*. Отже, набувають актуальності такі психолого-педагогічні аспекти, як вияв реального впливу певної педагогічної практики на особистість, її зростання, на те, якою ціною досягаються нею освітні результати, вони сприяють чи шкодять психічному та особистісному розвитку [1, с. 8–9].

У контексті сказаного одним з найважливіших аспектів дослідження процесу особистісного зростання майбутніх вихователів є розвиток у них аутопсихологічної компетентності – здатності самовизначатися, реалізовувати свій природний потенціал, зберігати внутрішню стабільність в екстремальних умовах, успішно адаптуватися до плінних умов сучасного життя. Це вможливить побудову ефективної моделі її розвитку у вищому навчальному закладі педагогічного профілю, розроблення психолого-педагогічних умов та методів оптимізації освітнього процесу з метою розширення простору інтраіндивідуальної та інтеріндивідуальної активності суб'єкта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема особистісної готовності майбутнього вихователя дошкільного закладу до професійної діяльності є однією з актуальних для педагогічної психології. Розгортаючи своє дослідження, ми апелювали до наукового доробку багатьох вітчизняних психологів та педагогів, зокрема Г. Балла, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Рибалки, С. Сисоєвої та інших [8]. Зокрема, О. Лівшун акцентує увагу на важливості формування такої значущої складової професійної та особистісної компетентності майбутнього фахівця, як технологічна [5].

Отже, **метою** статті є теоретичне дослідження суті та типології аутопсихологічної компетентності

майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Серед багатьох аспектів проблеми особистісної компетентності випускника закладу вищої освіти педагогічної спрямованості одним із актуальних є питання розвитку аутопсихологічної компетентності. Поняття «аутопсихологічна компетентність» розроблене низкою сучасних психологів, зокрема В. Агаповою, А. Деркачем, І. Єлшиною, В. Лешиним, А. Марковою, Л. Мітіною, О. Ситниковим, Л. Степновою. Вказані фахівці кваліфікують *аутопсихологічну компетентність* як готовність і здатність особистості до цілеспрямованої роботи зі зміни своїх рис та поведінкових характеристик, розвитку та використання власних ресурсів, створення для цього сприятливого середовища [2; 10].

Як зазначає А. Деркач, аутопсихологічна компетентність відіграє значну роль у розвитку індивідуальності людини, актуалізує її внутрішній психологічний потенціал, сприяє розвитку індивідуального стилю діяльності, креативності, вміння виходити з кризових ситуацій та підтримувати своє психологічне здоров'я, формувати ефективні стратегії організації свого життєвого шляху [1].

У контексті досліджуваної проблеми видається важливим науковий доробок А. Деркача, Н. Кузьміної, Л. Степанової, Б. Нарушак, Т. Щербакової, Ю. Казакова, А. Радущинського, А. Маслоу, К. Роджерса щодо важливості реалізації комплексного підходу до вивчення феномену аутопсихологічної компетентності на різних етапах онтогенезу. Одним з найважливіших завдань розв'язання означеної наукової проблеми фахівцями визначено інтеграцію особистістю усіх знань про себе в особисту ідентичність.

Специфіка нашого дослідження потребувала розкриття таких аспектів проблеми аутопсихологічної компетентності, як персоніфікація та персоналізація. Традиційно психологи розглядали основні процеси становлення суб'єкта – *персоналізацію, індивідуалізацію* (О. Асмолов, В. Давидов, А. Петровський, В. Петровський) через прагнення *бути особистістю*. У той же час уведено в психологію поняття *самоактуалізації, персоніфікації* (К. Юнг, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Орлов) фіксують увагу на прагненні суб'єкта життєдіяльності *бути самим собою*.

Ми приєднуємося до думки А. Петровського та В. Петровського, які під персоніфікацією та персоналізацією розуміють, з одного боку, *процеси розвитку особистості, з іншого - різні форми її становлення*. Особистість кваліфікується вказаними фахівцями як *системна якість* індивіда, яка певним чином співвідноситься з соціумом. Вони акцентують увагу на *особистісному аспекті буття індивіда* (уявлення про особистість в її індивідуальних характеристиках, відмінностях) та *його зв'язках із соціумом* (спосіб розуміння особистості через її представленість в життєдіяльності інших людей) [7].

Одним із важливих аспектів дослідження проблеми розвитку особистості майбутнього вихователя взагалі, її аутопсихологічної компетентності зокрема, є питання *самореалізації*. Як зазначають Л. Коростильова, Ю. Репецький, І. Семенов, хоча вказаним поняттям оперує чимало психологів, проте чіткого його визначення, однозначного тлумачення у вітчизняній літературі практично не існує. До самореалізації вказані автори підходить як до невід'ємного атрибута саморозвитку особистості [9].

Указані вище психологи кваліфікують самореалізацію як цілісне явище, що проявляється в усіх основних сферах життєдіяльності взагалі, у професійній зокрема. Авторами виділені детермінанти та основні бар'єри саморозвитку та самореалізації особистості у професійній сфері. Під самореалізацією психологи розуміють процес здійснення можливостей розвитку «Я» завдяки власним зусиллям, співдіяльності та співтворчості з іншими людьми; розкриття особистісного потенціалу. Критеріями самореалізації особистості Л. Коростильова визначає *продуктивність* як об'єктивну і *задоволеність* як суб'єктивну характеристики вказаного процесу. До психологічних механізмів повноцінної самореалізації віднесено інтеріоризацію, рефлексію, ідентифікацію, екстеріоризацію [6].

Досліджуючи феномен аутопсихологічної компетентності, ми базуємося на узагальненнях фахівців, які відзначають, що майбутні вихователі – це студенти юнацького віку, важливими особливостями яких є прагнення до саморозвитку, засноване на свідомому інтегративному ставленні до себе; здатність до самоаналізу, самоорганізації своєї життєдіяльності, критичності та самокритичності; потреба у високому соціальному статусі, особистісному та професійному самовизначенні. Паралельно з цим у сучасній молоді зафіксовано зростання прагматичних орієнтацій, переважання матеріальних цінностей над духовними, зниження активності в аналітичній роботі, бажання отримати готову інформацію, формалізація взаємин з оточуючими, домінування ділових контактів над особистісними взаєминами. Усе сказане актуалізує важливість дослідження аутопсихологічної компетентності сучасної молоді як особистісного феномену.

Як засвідчує аналіз психолого-педагогічних джерел, по-перше, проблема аутопсихологічної компетентності *недостатньо розроблена* як теоретично, так і не розв'язана експериментально; по-друге, до сьогодні існує дефіцит експериментальних досліджень вказаного напрямку, які реалізують *системний підхід* до цього складного явища; по-третє, питання розвитку *аутопсихологічної компетентності майбутніх*

вихователів дошкільних закладів не було предметом уваги вітчизняних психологів. Усе це зумовлює необхідність реалізувати комплексний підхід до вказаної проблеми; уточнити концептуальні засади, зміст та структуру досліджуваного феномену; визначити критерії та показники його розвитку в сучасній студентській молоді; розробити типологію аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців вказаної категорії.

Мета статті: теоретично обґрунтувати комплексний підхід до вивчення феномену аутопсихологічної компетентності майбутніх вихователів, розробити її типологію, визначити особливості та стратегію розвитку.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні кваліфікуємо майбутнього педагога як *суб'єкта* життя, який активно втілює сутність у своїй життєдіяльності (К. Абульханова-Славська, Д. Ісаєв, С. Пантелеєв, В. Слободчиков, В. Татенко). У контексті такого підходу звертаємося до вивчення феномену аутопсихологічної компетентності як важливої складової готовності випускника закладу вищої освіти педагогічного профілю до роботи в якості вихователя.

Досліджуючи особливості процесу розвитку особистості студентської молоді, оперуємо поняттями «персоналізація» та «персоніфікація», через які реалізуються різні й водночас сутнісні її потреби. Процес *персоналізації* втілює реалізацію нею потреби і здатності *бути особистістю* (О. Асмолов, В. Давидов, А. Петровський, В. Петровський), а *персоніфікації* – *бути самими собою* (А. Маслоу, К. Роджерс, К. Юнг, О. Орлов).

Застосовуючи у своєму дослідженні термін «персоналізація», виходимо з розуміння, що він має на меті врівноважити за смыслом поняття «соціалізація», схарактеризувати рух процесу розвитку особистості *від індивіда до соціуму*, її прагнення продовжити себе в інших людях, позначитися на їхньому житті, *трансливати себе світу*. Під процесом «персоніфікації» розуміємо прояв студентською молоддю своєї *сутності, самості, внутрішнього «Я»*.

З огляду на те, що базовими у дослідженні є поняття «особистість» та «компетентність», конкретизуємо наше розуміння кожного з них. *Особистістю* вважаємо студента як соціальну особу зі своїми індивідуальними особливостями, здатну відповідально самовизначатися серед інших та ціннісно ставитися до світу і самої себе. Під поняттям *компетентність* розуміємо інтегральну характеристику особистості, яка засвідчується системою її життєво важливих знань, практичних умінь, навичок, звичок, установок, базових якостей і спричиняє адекватну й доцільну поведінку не лише у знайомих, але й нових життєвих ситуаціях.

Базуючись на існуючому доробку провідних психологів, у дослідженні кваліфікуємо *аутопсихологічну компетентність як особистісний інтеграл*, єдність *адекватного Я-образу, ціннісного самоставлення, здатності до саморегуляції та повноцінної реалізації свого потенціалу*. Ми виходимо з розуміння, що аутопсихологічна компетентність як особистісний інтеграл реалізується за двома векторами:

- *внутрішнім* (розширення та поглиблення самосвідомості);
- *зовнішнім* (самовизначення, самореалізація, саморозвиток, самозбереження, самовдосконалення);

Відповідно до означених концептуальних засад дослідження спрямовувалося на вивчення особливостей розвитку в майбутніх вихователів дошкільних закладів *Я-образу* (самопізнання), *ціннісного самоставлення* (позитивно емоційно забарвленого), *здатності до самоконтролю та саморегуляції поведінки й реалізації свого потенціалу* – особистісного і професійного. Вони виступали критеріями оцінювання характеру та міри розвитку в студентській молоді аутопсихологічної компетентності.

Характеризуючи типи аутопсихологічної компетентності, ми так кваліфікували кожний із вказаних вище критеріїв:

1. *Я-образ* – система знань про себе, організована за такими конструктами: здібності (загальні та спеціальні); риси характеру; емоційні та морально-соціальні якості; поведінкові характеристики. У протоколах фіксується міра їх *реалістичності, адекватності, повноти*.

2. *Ціннісне самоставлення* – цілісне емоційне, позитивно забарвлене ставлення до себе, яке проявляється, з одного боку, в *адекватній та життєдайній самооцінці*, з іншого - у *самоприйнятті* (самоідентифікації, симпатії, самоповазі). Їх збалансованість засвідчує особистісну компетентність.

3. *Саморегуляція* – довільне й усвідомлене управління своїм станом та діями задля досягнення мети; узгодження свого внутрішнього світу із зовнішньою поведінкою і вимогами конкретної ситуації.

4. *Самореалізація* – об'єктивація свого внутрішнього світу назовні; задіяння своїх можливостей завдяки власним зусиллям та співтворчості з іншими; втілення у діяльності свого особистісного потенціалу, здібностей, планів, установок.

У таблиці конкретизовано критерії та показники досліджуваного явища.

Таблиця 1

**Критерії та показники міри розвитку в майбутніх вихователів
аутопсихологічної компетентності**

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
Я-образ	Інтерес до себе, вміння спостерігати за собою, аналізувати, порівнювати себе із значущими іншими; здатність зосередитися на своєму внутрішньому житті (думках, переживаннях, намірах, ідеалах) та зовнішніх проявах (поведінці, вчинках, якостях, результатах діяльності); знання своїх чеснот і вад; реалістичність, адекватність, повнота знань про світ та себе; комплекс візуальних, аудіальних, тактильних, нюхових, смакових образів «Я»; вербалізація знань про себе.
Ціннісне самоставлення	Сформованість адекватної, позитивно забарвленої самооцінки; довіра до своїх можливостей; життєдайний рівень домагань, адекватна самооцінка вміння співвіднести свої бажання з можливостями; мотивація досягнення; самоповага та повага до інших, почуття власної гідності.
Саморегуляція	Здатність за власною ініціативою вносити корективи у свою поведінку, вчинки, результати діяльності; вміння відмовитися від непродуктивних дій, визнати та виправити помилки; спроможність утриматися від негативних емоційних, вербальних та дієвих проявів.
Самореалізація	Відкритість світу; потреба та вміння поводитися самостійно, виявляти креативність, репрезентувати іншим свої можливості, самовиражатися у соціально прийнятний спосіб; здатність підтримати себе у складних ситуаціях, подолати труднощі на шляху до мети; вміння захиститися від негативного зовнішнього тиску.

Визначаючи типи аутопсихологічної компетентності майбутніх вихователів, ми орієнтуємося на подані вище критерії й показники та беремо до уваги *інтенсивність, модальність, стабільність* зазначених проявів та їх *збалансованість* між собою. На основі авторського підходу визначено чотири типи аутопсихологічної компетентності майбутніх вихователів: *продуктивно-персоналізований, фрагментарно-персоналізований, дисгармонійно-персоналізований, деперсоналізовано-репродуктивний*. Деталізуємо кожний.

До *продуктивно-персоналізованого* типу належать особистісно компетентні студенти. Вони володіють системою реалістичних, адекватних та достатньо повних знань про себе, своє місце у світі, загальні та спеціальні здібності, риси характеру, особистісні якості, стиль поведінки та діяльності. Майбутні педагоги даної категорії довіряють своїм можливостям, характеризуються адекватною самооцінкою, ідентифікують себе, ставляться до себе з симпатією, цінують власні чесноти, переживають з приводу своїх вад, вирізняються самоповагою, проявляють почуття власної гідності. Ці студенти свідомо контролюють та регулюють свою поведінку; співвідносять думки, переживання, наміри з соціальними нормами та вимогами й умовами конкретної ситуації; утримуються від прояву негативних емоцій та агресивних дій. Вони самостійні, креативні, характеризуються мотивацією досягнення; посідають високий статус у групі однолітків, уміють репрезентувати свої можливості іншим; самовиражаються у соціально прийнятний спосіб; вирізняються лідерськими якостями; підтримують себе у складній ситуації; чинять опір негативним зовнішнім впливам; прагнуть самовдосконалення. Спілкуючись з такими самими партнерами, активно взаємодіють; слабшим за себе – допомагають. *Задоволені собою і життям.*

Фрагментарно-персоналізований тип становлять студенти, для яких важливі процеси персоналізації та персоніфікації, проте їм притаманна нестійкість проявів свідомості та поведінки. Їхні знання про себе (зовнішність, здібності, якості, риси характеру, стиль поведінки) реалістичні, адекватні, але досить фрагментарні й недостатньо обґрунтовані. Ці студенти позитивно ставляться до себе, радіють своїм чеснотам, засмучуються з приводу недоліків; поважають себе; вирізняються адекватною, проте недостатньо впевненою самооцінкою; відчувають гордість за свої досягнення, але водночас потребують їх схвалення значущими іншими. Саморегуляція поведінки та діяльності розвинена, проте недосконала; утримання від негативних проявів дається їм нелегко; у складних ситуаціях час від часу доводиться їм нагадувати про

необхідність контролювати дії та співвідносити їх з умовами та вимогами конкретної ситуації. Прояви самостійності ситуативні, залежать від змісту виконуваної роботи, інтересу, емоційного стану, авторитетності експерта. Схильні до творчості, проте уникають ризику, тому задовольняються частковим удосконаленням зразка. Самовиражаються в улюблених видах діяльності, обережно поведуться у невизначених ситуаціях, потребують зовнішньої допомоги. Спілкуючись із сильнішими за себе, підкоряються; зі слабшими – активно взаємодіють. *Задоволені життям більше, ніж собою.*

До складу *дисгармонійно-персоналізованого* типу належать майбутні вихователі егоцентричної спрямованості, демонстративного типу особистості. Вони володіють у цілому реалістичними, проте недостатньо адекватними й досить клаптевими знаннями про своє фізичне, психічне та соціальне «Я»; орієнтація у зовнішніх проявах переважає над аналізом та оцінкою свого внутрішнього життя. Переоцінюють свої можливості; вирізняються високим рівнем домагань та неадекватною самооцінкою, намагаються досягти успіху за будь-яку ціну, демонструють іншим щонайменші успіхи та вдалі результати діяльності; потребують визнання значущими іншими. Самоконтроль та саморегуляція розвинені недостатньо, внаслідок чого вони самовиражаються, як правило, у соціально неприйнятний спосіб – поведуться агресивно, нахабно, хитрують, можуть підвести одногрупників. На початку діяльності завжди активні, ініціативні, незалежні; під час зіткнення з труднощами нервують, звинувачують інших, шукають обхідних шляхів. Сильніших за себе сприймають як конкурентів, ставляться недоброзичливо; слабших за себе ігнорують. *Задоволені собою, незадоволені життям.*

Майбутні вихователі, віднесені до *деперсоналізовано-репродуктивного* типу, характеризуються закритістю від світу, деформованою особистісною компетентністю, відсутністю прагнення реалізувати свій потенціал, невмінням бути самими собою. Їхні знання про себе недостатньо реалістичні й адекватні, несистематизовані, клаптеві, надміру схематичні. Інформація про свій внутрішній світ збіднена, невизначена. Зовнішня активність спрямована не на досягнення успіху, а на уникнення неспіху. Самооцінка неадекватна, занижена; рівень домагань низький; беруться лише за виконання легких і знайомих видів робіт, уникають ризику; надають перевагу відтворенню засвоєного матеріалу або зразка. Обізнані краще із своїми недоліками і вадами, ніж з чеснотами. Саморегуляція розвинена недостатньо; поведінка та продуктивність діяльності значною мірою залежать від зовнішньої допомоги та керівництва. Зіткнення з труднощами гальмує активність, продукує бажання зайнятися чимось іншим, залишити роботу незавершеною. Реалізується у тих видах діяльності, які вдаються найкраще; самовиражається у спілкуванні з сильнішими за себе покорою, виконанням доступних доручень, слухняністю; зі слабшими – у соціально неприйнятний спосіб (ображають, насміхаються, відмовляють у прихильності й довірі). *Незадоволені собою і життям.*

Визначаючи стратегію розвитку в майбутніх вихователів дошкільного закладу аутопсихологічної компетентності, ми виходили з розуміння, що цей процес передбачає вдосконалення та закріплення знань, умінь та навичок самопізнання, ціннісного самоствавлення, самовизначення, саморегуляції, самовираження, самопідтримки, саморозвитку; перетворення останніх на пріоритетні цінності особистості; зміну майбутніми вихователями свого внутрішнього емоційного стану.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аутопсихологічна компетентність майбутнього вихователя дошкільного закладу засвідчує готовність випускника закладу вищої освіти педагогічного профілю до роботи в якості вихователя закладу дошкільної освіти. Аутопсихологічна компетентність є особистісним інтегралом, єдністю адекватного Я-образу, ціннісного самоствавлення, розвиненої саморегуляції та повноцінної реалізації свого потенціалу. Визначено чотири типи аутопсихологічної компетентності студентської молоді: продуктивно-персоналізований, фрагментарно-персоналізований, дисгармонійно-персоналізований, деперсоналізовано-репродуктивний, представники яких вирізнялися між собою інтенсивністю, модальністю, стійкістю та збалансованістю означених вище проявів. Сформованість у майбутніх вихователів аутопсихологічної компетентності засвідчується продуктивністю їхньої життєдіяльності та задоволеністю нею.

До перспективних напрямів, що вимагають подальшої поглибленої теоретико-експериментальної роботи, можна віднести: створення моделі ефективного розвитку в майбутніх вихователів аутопсихологічної компетентності; визначення психологічних механізмів та педагогічних умов оптимізації освітнього процесу із вказаного напрямку; розроблення сучасних технологій розвитку в студентської молоді умінь аналізувати, інтегрувати та об'єктивно оцінювати знання про себе; поважати себе за чесноти й досягнення; регулювати власну поведінку та діяльність; реалізовувати свій особистісний та професійний потенціал.

Список використаних джерел та літератури

1. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С. Л. Братченко. – М. : Смысл, 1999. – 137 с.
2. Гусева А. С. Развитие аутопсихологических способностей личности. Методы и технологии / А. С. Гусева, В. В. Лешин. – М. : РАГС, 2000. – 116 с.

3. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеология. Основы управленческой деятельности / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – 536 с.
4. Кремень В. Г. Особистість в освітній системі / В. Г. Кремень // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 р. / За ред. С. Д. Максименка. – К, 2005. – С. 3–17.
5. Лівшун О. В. Формування особистісної готовності вчителя технологій до професійної діяльності / О. В. Лівшун // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – Хмельницький, 2015. – Випуск 2. – С. 177–185.
6. Пантелеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантелеев. – М. : Изд-во Московского университета, 1991. – 110 с.
7. Петровский А. В. Индивид и его потребность «быть личностью» / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – №. 3. – С. 44–53.
8. Проблеми трудової і професійної підготовки / Г. О. Балл, П. С. Перепелиця, В. В. Рибалка : навч. посібник. – К. : Наукова думка, 2000. – 188 с.
9. Семенов И. Н. Самореализация личности как субъекта жизнедеятельности / И. Н. Семенов, Ю. А. Репецкий // Основы общей и прикладной акмеологии / За редакцією А. А. Деркача. – М. : РАГС. – 1994. – С. 203–114.
10. Степнова Л. А. Психолого-акмеологическая концепция развития аутопсихологической компетентности личности / Л. А. Степанова. – М. : Эдельвейс, 1999. – 88 с.

Елена Леонтьевна Кононко,
доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой дошкольного образования
Нежинского государственного университета
имени Николая Гоголя,
e-mail: kononko11@ukr.net

АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ: СУТЬ, ТИПОЛОГИЯ, СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ

В статье обоснован концептуальный подход к изучению аутопсихологической компетентности как личностного феномена; определено содержание и структуру ведущей категории; охарактеризованы критерии, показатели и авторская типология аутопсихологической компетентности будущих воспитателей дошкольных учреждений; очерчена стратегия оптимизации образовательного процесса вуза с целью развития у студенческой молодежи адекватного Я-образа, ценностного самоотношения, саморегуляции жизнедеятельности и реализации своего личностного потенциала.

Ключевые слова: личность, компетентность, личностная компетентность, аутопсихологическая компетентность, персонализация, персонификация.

Olena Kononko,
Doctor of Psychology, professor
Head of the Department of Preschool Education
Mykola Hohol Nizhyn State University,
e-mail: kononko11@ukr.net

AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS: ESSENCE, TYPOLOGY, STRATEGY OF DEVELOPMENT

The article substantiates the conceptual approach to the study of autopsychological competence as a personal phenomenon; the content and structure of the leading category are determined; the criteria, indicators and author's typology of autopsychological competence of future educators of preschool establishments are described; outlined the strategy of optimizing the educational process of a higher educational establishment for the purpose of development in the student's youth of adequate I-image, value self-regulation, self-regulation of life activity and realization of their personal potential.

Introduction. *The article is devoted to autopsychological competence analysis as a personality phenomenon. The main task of the of future preschool teachers' up-to-date training is defined as empowering their life trajectory competent choice, developing their ability to personal and professional self-improvement throughout their life.*

The purpose of the article is in the theoretical study of the autopsychological competence's essence and typology of the future preschool teachers

The following pedagogical research methods are applied in the article: analysis, synthesize, scientific

sources' generalization.

Results. It has been focused that in the present circumstances the future specialists' skills to define themselves, to express their creativity, to achieve their natural potential are of particular importance. It has been justified that the autopsychological competence is an important component of teacher-training graduates' vital competence. It has been evidenced that the autopsychological competence is still unexplored by domestic psychological science at least in the context of the higher education problems. It has been defined that the autopsychological competence as the personal integral is qualified as cohesion of adequate student's image, his/her emotionally self-attitude, ability to self-regulation and fulfilling personal and professional self-realization. It has been acknowledged that the autopsychological competence is under way as well as for internal and external vectors. It has been indicated that the adequate student's image, emotionally self-attitude, self-regulation and self-realization in socially acceptable and adopted way are the criteria measuring development of the autopsychological competence of the student's youth. To the each of the criteria the indicators are defined, which are viable for the recording in the protocol. The developed by the author autopsychological competence typology, which is inherent for future teachers has been characterized. It is represented by four main types: productively-personalized (pleased with themselves and their life), fragmentary-personalized (satisfied with their lives more than themselves), disharmony-personalized (pleased with themselves more than their lives), depersonalized-reproductive (dissatisfied with themselves and their lives). Autopsychological competence's development strategy in the student's youth requires the deepening, expansion and systemizing of the knowledge about themselves as active subjects of viability in general, professional activity in particular; upbringing the optimistic worldview and emotionally-axiological vital self-attitude; exercise with the skills to define themselves, creatively to express themselves, to support themselves in stressful situations, to realize themselves in socially acceptable way.

Conclusion. Optimal degree of future preschool teachers' autopsychological competence development is satisfaction by the life productivity in its main spheres, in the professional and personal activity, in particular, and by life satisfaction and itself.

Key words: personality, competence, personality competence, autopsychological competence, personalization.

References

1. Bratchenko S. L. Vvedeny'e v gumany'tarnuyu eksperty'zu obrazovany'ya (psy'xology'chesky'e aspekty) / S. L. Bratchenko. – M. : Smysl, 1999. – 137 s.
2. Guseva A. S. Razvy'ty'e autopsy'xology'chesky'x sposobnostej ly'chnosty'. Metody y' tehnology' / A. S. Guseva, V. V. Leshy'n. – M. : RAGS, 2000. – 116 s.
3. Derkach A. A. Akmeology'ya: ly'chnostnoe y' professy'onol'noe razvy'ty'e cheloveka. Akmeology'ya. Osnovy upravlencheskoj deyatel'nosti' / A. A. Derkach. – M. : RAGS, 2000. – 536 s.
4. Kremen' V. G. Osoby'stist' v osvity'ny'x sistemax / V. G. Kremen' // Teorety'ko-metodologichni problemy' rozvy'tku osoby'stosti v sistemax nepererivnoyi osvity' : materialy' metodologichnogo seminaru APN Ukrayiny' 16 grudnya 2004 r. / Za red. S. D. Maksy'menka. – K, 2005. – S. 3–17.
5. Livshun O. V. Formuvannya osoby'stisnoyi gotovnosti vchy'telya tehnologij do profesijnoyi diyal'nosti' / O. V. Livshun // Osvita dorosly'x: teoriya, dosvid, perspekty'vy'. – Xmel'ny'cz'ky'j, 2015. – Vy'pusk 2. – S. 177–185.
6. Panteleev S. R. Samoosobny'e kak emocy'onol'no-ocenchnaya sy'stema / S. R. Panteleev. – M. : Y'zd-vo Moskovskogo uny'versy'teta, 1991. – 110 s.
7. Petrovsky'j A. V. Y'ndy'vy'd y' ego potrebnost' «byt' ly'chnost'yu» / A. V. Petrovsky'j, V. A. Petrovsky'j // Voprosy' fy'losofy'y'. – 1982. – №. 3. – S. 44–53.
8. Problemy' trudovoy i profesijnoyi pidgotovky' / G. O. Ball, P. S. Perepely'cya, V. V. Ry'balka : navch. posibny'k. – K. : Naukova dumka, 2000. – 188 s.
9. Semenov Y'. N. Samorealy'zacy'ya ly'chnosty' kak sub'yekta zhy'znedeyatel'nosti' / Y'. N. Semenov, Yu. A. Repecky'j // Osnovy obshhej y' pry'kladnoj akmeology'y' / Za redakciyeyu A. A. Derkacha. – M. : RAGS. – 1994. – S. 203–214.
10. Stepanova L. A. Psy'xologo-akmeology'cheskaya koncepcy'ya razvy'ty'ya autopsy'xology'cheskoj kompetentnosti' ly'chnosty' / L. A. Stepanova. – M. : Odel'vejs, 1999. – 88 s.

Отримано редакцією 31.05.2018 р.

УДК: 373.2

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-17-24

Світлана Іванівна Матвієнко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя,
e-mail: masvet9@gmail.com

ВИХОВАННЯ ПРАЦЕЛЮБНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ХУДОЖНЬОЮ ПРАЦЕЮ

Розглянуто сучасні підходи до виховання в дітей старшого дошкільного віку працелюбності як особистісної якості, що може визначати життєву та професійну успішність людини в майбутньому. Розкрито підходи науковців до сутності поняття «працелюбність» та розглянуто його компонентний склад. Зазначено, що період старшого дошкільного дитинства є особливо важливим для особистісного розвитку дитини, формування базису особистісних якостей, до яких належить і працелюбність. Проаналізовано зміст чинних програм дошкільної освіти, що надало можливість з'ясувати, наскільки цей вид дитячої праці зберігає свій потенціал щодо виховання в старших дошкільників працелюбності.

Ключові слова: працелюбність, діти старшого дошкільного віку, види дитячої праці, художня праця, заняття художньою працею.

Постановка проблеми. В останні роки в українському суспільстві відбуваються суттєві зміни в багатьох сферах, зокрема – політичній, соціальній, економічній тощо, а також у культурі та освіті. Реформації стосуються запровадження новітніх технологій, розширення сфери громадянського суспільства, модернізації як самого ринку праці, так і умов, в яких мають працювати люди. Від працівників усе більше вимагають таких особистісних якостей, як ініціативність, самостійність, відповідальність, творчість, креативність, наполегливість тощо. Особливо цінується усіх сферах виробництва та в бізнесі здатність легко адаптуватися до умов праці, уміння забезпечувати високий рівень виробництва, наполегливість, креативність, працелюбність.

Працелюбність є ставленням особистості до праці, що зумовлюється як формуванням безпосередніх трудових умінь і навичок, так і розвитком відповідних морально-психологічних якостей, що набуваються в цьому процесі. Виховання працелюбної людини розглядається як соціальне завдання, вимога сучасного суспільства, в якому праця слугує засобом саморозвитку й самоствердження людини.

Сучасні вимоги суспільства засвідчили потребу в посиленні засад трудового виховання молодого покоління, й цей процес треба починати вже з періоду дошкільного дитинства. Це знайшло відображення в Законах України «Про освіту» (редакція 2017 р.) та «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти та в інших нормативно-правових документах, в яких зазначено, що працелюбність необхідно розглядати як одну з базових моральних якостей особистості, що визначає в майбутньому її успішність і задоволеність життєдіяльністю.

Зазначимо, що в наступні десятиліття повноправними членами українського суспільства стане молодь, роки дорослішання якої збіглися з багатьма кризовими явищами у країні. Соціально-економічні негаразди останніх років певною мірою позначилися й на ставленні суспільства до праці, переглядом її соціальної й особистісної значущості. Від того, наскільки вдасться виховати у дітей і молодого покоління любов до праці, бажання трудитися, реалізувати в професійній діяльності свої здібності, компетентності й професійну майстерність, залежить майбутнє нашої країни. Саме тому в дошкільній педагогіці дедалі більш рельєфно окреслюються завдання щодо формування творчої, працелюбної особистості, здатної в майбутньому реалізувати свій трудовий і творчий потенціал, працювати на користь країни. Проте проголошені завдання нині перебувають у певній суперечності з наявною освітньою практикою закладів дошкільної освіти, в якій недостатньо використовується (а можливо, й поступово втрачається) виховний потенціал різних видів дитячої праці, у тому числі художньої.

Необхідністю здійснення теоретичного аналізу проблеми виховання працелюбності у дітей старшого дошкільного віку шляхом використання потенціалу художньої праці з урахуванням сучасних вимог дошкільної освіти обумовлена **актуальність статті.**

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти формування працелюбності в контексті трудового виховання дошкільників вивчалися сучасними науковцями Л. Артемовою, Г. Беленькою, О. Богініч, В. Ждан, Р. Заїченко, Л. Калуською, В. Колесніковою, Н. Кот, М. Машовець, В. Павленчик, Л. Пісоцькою, Н. Рогальською, П. Чернецовим, Д. Шингаркіною та ін. Працелюбність як моральна якість

особистості досліджувалася З. Борисовою, О. Кононко, М. Крулехт, В. Нечаєвою, Л. Образцовою, Т. Поніманською, П. Чернецовим та ін. Історико-теоретичний аналіз проблеми виховання працелюбності у дітей дошкільного віку здійснено Т. Єськовою. Педагогічні умови виховання працелюбності розкрито Д. Шингаркіною, проте у контексті ознайомлення старших дошкільників зі світом дорослих. Обмеженістю наукових робіт, які б дозволяли визначити сучасні підходи до використання потенціалу художньої праці у формуванні працелюбності у дітей дошкільного віку, зумовлена необхідність виділення **невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття.**

З урахуванням необхідності здійснення подальших досліджень сформульовано **мету статті:** виявлення сучасних підходів до використання потенціалу занять дітей старшого дошкільного віку художньою працею з огляду на виховання у них працелюбності.

Виклад основного матеріалу. *Працелюбність* розглядається як риса особистості, що засвідчує готовність брати участь у суспільно корисній діяльності й досягати високих стандартів якості. Феномен працелюбності є багатоаспектним, пов'язаним із загальнолюдськими цінностями, пріоритет яких був обґрунтований у працях багатьох філософів, соціологів, психологів, педагогів й аналізувався переважно в контексті морального та трудового виховання.

Визначення сутності працелюбності передбачає два підходи. Перший характеризує її як базову якість особистості, що визначає становлення людини до праці як життєвої та духовної цінності. За цим підходом, працелюбність є моральною якістю особистості, що характеризує позитивне ставлення до праці, визначається у взаємодії пізнавальної, практичної та емоційно-вольової діяльності. Другий підхід характеризує працелюбність з огляду на спрямованість особистості на трудову діяльність відповідно до її інтересів, нахилів, схильностей.

П. Чернецов у розробленні методологічних основ виховання працелюбності запропонував її модель як моральної якості особистості, що представлена у вигляді сукупності компонентів, що постійно розвиваються та взаємодіють:

- пізнавального (наявність уявлень та знань щодо трудової діяльності та прагнення до їх удосконалення);
- емоційно-вольового (очікування успіху, бажання та готовність працювати, почуття радості, насолоди від праці, бажання і вміння долати труднощі, долати втому заради досягнення мети);
- практичного (сформованість трудових умінь і навичок, що визначають можливість і бажання працювати, усвідомлено формулювати мету трудового процесу та можливість розв'язувати трудові завдання) [1, с. 16].

Оскільки працелюбність формується безпосередньо у процесі активної, цілеспрямованої й творчої трудової діяльності людини, розвиток цієї особистісної якості у дітей дошкільного віку розглядається науковцями неоднозначно саме через обмеженість видів діяльності, до яких може залучатися дитина.

Т. Єськова визначає, що стовно дітей дошкільного віку працелюбність характеризується таким компонентним складом: позитивне ставлення до праці (прийняття та самостійна постановка мети, досягнення результату, якість виконаної роботи, емоційний стан під час роботи та після її закінчення); знання, володіння трудовими вміннями та навичками, інтерес і повага до праці інших, розуміння суспільної цінності праці; готовність брати участь у діяльності; вміння доводити справу до кінця [2, с. 16].

Зміст працелюбності як базової якості особистості стосовно дитини дошкільного віку охоплює:

- розуміння дитиною правила: бути пасивною, не визначати життєву активність неприродно, якщо людина здорова;
- будь-які трудові зусилля, починаючи із самообслуговування й закінчуючи суспільно корисною працею, є корисними й необхідними, оскільки вони визначають певні практичні результати;
- включатися у будь-яку діяльність потрібно легко, ініціативно, тоді вона буде приносити не тільки реальні результати, але й внутрішнє задоволення;
- необхідність визначення в праці високих стандартів якості;
- бажання перевищувати мінімально встановлені норми;
- здатність до творчого вдосконалення трудового процесу.

Виховання у дітей дошкільного віку працелюбності здійснюється у закладі дошкільної освіти у процесі трудового виховання, за використання відповідних форм і методів роботи, а також традиційних для дошкільної педагогіки видів дитячої праці, якими є:

- *самообслуговування* – перший вид праці, до якого залучають дітей. Має великий виховний потенціал, сприяє оволодінню дитиною всіма компонентами трудової діяльності;
- *праця в природі*. З огляду на виховання працелюбності цей вид праці надає можливість дітям повноцінно здійснити заплановану трудову діяльність. З огляду на виховання у дошкільників працелюбності

праця в природі формує в них уміння планувати свою роботу, виокремлювати в певній послідовності трудові дії, а також доводити розпочату справу до кінця;

– *господарсько-побутова праця* – найбільшою мірою задіює здатність дитини до наслідування трудових дій дорослих і базується на бажанні дитини діяти за прикладом дорослих. Г. Беленька зазначає, що господарсько-побутова праця в родині чи іншому соціальному середовищі є найбільш доступною і корисною для дитини дошкільного віку. Вона сприяє розвитку дитини, формуючи в неї трудові вміння й навички, а також позитивне ставлення до процесу і результату праці [3, с. 38];

– *художня праця* – це найбільш творчий вид праці, який доступний дітям середнього та старшого дошкільного віку.

У різних вікових групах вищезазначені види дитячої праці мають неоднакову питому вагу. Для молодшого та середнього дошкільного віку більшою мірою використовуються самообслуговування та прості види господарсько-побутової праці, а в старшій групі – праця в природі та художня праця.

У змісті програм дошкільної освіти художня праця визначається в контексті трудової діяльності та практикується з дітьми середньої та старшої груп. Проведення занять з художньої праці в старшій групі дитячого садка передбачає наявність у дітей до п'яти років достатньо високого рівня вмінь, пов'язаних з використанням інструментів (ножиці, голка, шило) і матеріалів (папір, картон, пластилін та ін.).

Коротко розкриємо потенціал художньої праці з виховання у дітей старшого дошкільного віку працелюбності. Художня праця належить до художнього типу конструювання та тісно пов'язана з конструюванням технічним (конструюванням з будівельного матеріалу, деталей конструкторів і великогабаритних модулів). Заняття цим видом діяльності дозволяє не тільки формувати в дітей необхідний обсяг конструктивних умінь і навичок (що визначається за програмами дошкільної освіти), вони також сприяють творчому розвитку дошкільників.

У процесі занять художньою працею діти набувають навичок користування найпростішими інструментами та засвоюють способи обробки різних матеріалів (різна види паперу, тканина, природний та викидний матеріали). Означені заняття посідають вагоме місце серед форм навчання дошкільників трудових дій і цим художня праця близька до виробничої праці дорослих. Діти оволодівають трудовими навичками, вчать виявляти трудові зусилля та долати труднощі. Прагнення до результату спонукає до вольових зусиль, а сам результат стає джерелом позитивних емоцій як самої дитини, так і людей з її найближчого оточення.

У художній праці виражається творча активність дошкільника – в умінні, готовності проявити свою індивідуальність, кмітливість, винахідливість у продуктивному виді діяльності на основі раніше засвоєних знань, умінь і навичок. Це самостійне інтегрування дитиною знань і відомих способів діяльності, у результаті чого створюється новий, що не був у його арсеналі, варіант розв'язання практичного завдання [6, с. 12].

Художня праця як вид трудової діяльності дітей має великі можливості щодо виховання особистості, розвитку її самосвідомості, самостійності, активності та діяльності. У процесі занять дітей художньою працею вихователь може використовувати всі форми організації трудової діяльності дітей: доручення, чергування та колективну працю. Формуванню працелюбності у дітей сприяє їхня участь у підготовці до заняття, чергування у процесі його проведення, а також прибирання робочого місця по його закінченні.

Сучасні заняття з художньої праці, як правило, проводяться за методом інтеграції, передбачаючи введення елементів ігор, пісень, творів художньої літератури і т. д. Інтеграція – це більш глибока форма взаємозв'язку, взаємопроникнення різного змісту виховання і освіти дітей. Такий зв'язок, на думку дослідників (М. Крулехт, Н. Малишева, Л. Парамонова, М. Лазарева), забезпечує досить повне і різнобічне пізнання предметів і явищ дійсності. Інтегративний підхід, заснований на об'єднанні художньої праці з іншими розділами програми, сприяє досягненню оптимального результату і вирішення цілого комплексу дидактичних, методичних і виховних завдань. Художня праця добре інтегрується з заняттями з ознайомлення дітей з образотворчим мистецтвом, математикою, розвитком мовлення, а так само з ігровою, театралізованою та іншими видами діяльності.

Головне значення занять художньою працею полягає у систематичному комплексному здійсненні загальнорозвивальних, навчальних і виховних завдань. У дітей розширюються знання про довкілля, предметний світ, а також про речі, створені людьми завдяки праці. Залучаючись до різних видів дитячої творчої праці, дитина не тільки прагне виконати доручення дорослих, але і сама продумує, як можна полегшити їхню працю та заощадити сили. У дітей формується вміння планувати роботу, економити матеріали, поважати працю інших, цінувати культурну спадщину народу та власну працю.

Заняття художньою працею в закладі дошкільної освіти плануються циклами, що позитивно впливає на виховання у дітей працелюбності, оскільки такий розподіл навчального матеріалу надає можливість продовжувати роботу над виготовленням виробу в декілька прийомів, розвиваючи у дітей посидючість,

акуратність, старанність, наполегливість – якості, безпосередньо пов'язані із працелюбністю. На початковому етапі навчання діти мало враховують свої можливості і нерідко ставлять такі цілі, які вони не в змозі реалізувати. Проте, як стверджують дослідники, своєчасне навчання вмінь суттєво змінює в характер творчої діяльності.

Володіючи навичками, діти успішніше втілюють свої задуми у життя. Для них стають посилюючими більш високі вимоги: самим обрати тему майбутньої роботи, продумати, які дії зробити, щоб виріб вийшов красивим, акуратним, як дібрати потрібний матеріал, як розподілити сили для закінчення роботи. Попереднє планування роботи дає можливість дитині в процесі самої праці спрямувати свої сили на ускладнення конструкції виробу, його ретельну обробку, а також швидше отримати потрібний результат.

Старший дошкільний вік є сенситивним етапом закладання основ працелюбності. Діти цього віку характеризуються підвищеною емоційністю, відкритістю до світу позитивних цінностей, що отримує прояв в усіх видах діяльності. Старші дошкільники позитивно сприймають власну трудову діяльність за умови її соціальної корисності, що надає можливість додаткового спілкування з дорослими, визначає результати праці, що задовольняють не тільки дитину, але й оточуючих. На початковому етапі занять художньою працею діти мало враховують свої можливості й нерідко ставлять такі цілі, які вони не в змозі здійснити. Однак ретельно спланований вихователем зміст занять вносить суттєві зміни в характер діяльності дітей, визначаючи її доступність, роблячи більш творчою та цікавою.

У дошкільній освіті заняття дітей художньою працею тривалий час визначалися самостійною формою навчальної роботи з дітьми (за змістом навчання), проте в останні роки відбулися суттєві зміни в упорядкуванні й удосконаленні освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Певні новації торкнулися й проведення занять з художньою працею.

Згідно з Наказом МОН України № 446 від 20.04.2015 р. «Про затвердження гранично допустимого навчального навантаження на дитину в дошкільних навчальних закладах різних типів та форми власності» навчання дітей основ художньої праці відбувається на заняттях з конструювання та заняттях художньо-продуктивною діяльністю (з акцентом на аплікації, ліпленні тощо). Означені заняття дітей художньою працею рекомендовано проводити у вільний від занять час у груповій або підгруповій формах.

З огляду на зміни підходів до організації занять художньою працею в закладі дошкільної освіти варто проаналізувати, чи не здатні вищезазначені новації негативно вплинути на процес виховання працелюбності у дітей. Здійснивши короткий аналіз нормативної бази дошкільної освіти визначимо, наскільки потенціал художньої праці щодо виховання працелюбності у дітей старшого дошкільного віку враховується у безпосередній практиці роботи з дітьми.

Так, у змісті державного стандарту – Базового компонента дошкільної освіти в Україні висвітлено окремі питання виховання у дошкільників працелюбності. В освітній лінії «Дитина у світі культури», у змістовій частині «Предметний світ» зазначено, що у процесі предметно-практичної діяльності дитина повинна навчитися самостійно долати труднощі, прагнути довести розпочату справу до завершення; виявляти працелюбність, відповідальність, організованість. Виховання у дитини працелюбності та інших важливих рис характеру згідно з цим документом відбувається в «предметно-практичній діяльності, у процесі якої дитина повинна навчитися також свідомо добирати адекватні прийоми роботи, знаряддя праці, матеріали; має бути обізнана з властивостями, технологією їх використання» [5, с. 13].

Реалізація завдань Базового компонента конкретизується в комплексних програмах дошкільної освіти, оновлених відповідно до державного стандарту дошкільної освіти та структурованих за освітніми лініями розвитку дитини. У програмах переглянуто зміст і завдання багатьох напрямів роботи з дітьми, у тому числі трудового виховання та занять художньою працею.

Так, в освітній програмі для дітей від 2 до 7 років «Дитина» виховання працелюбності у дітей розглядається в контексті соціально-морального зростання дитини у праці через входження її в соціум. Про це зазначено у відповідних завданнях за напрямом «Соціальний світ» освітньої лінії «Дитина у соціумі». Виховання у дітей старшого дошкільного віку працелюбності не розглядається окремим завданням, а пов'язується із ознайомленням дітей із професіями дорослих. Варто зазначити, що й художня праця, як традиційний вид дитячої праці, не розглядається в цій програмі серед важливих засобів трудового виховання, оскільки вказується на те, що «на основі сформованих практичних трудових умінь із самообслуговування, праці на природі, господарсько-побутової тощо у дітей мають бути сформовані почуття самостійності, відповідальності за результат власної діяльності» [6, с. 169].

За цією програмою, художня праця дітей не є самостійним елементом трудової діяльності, а розглядається як художньо-конструктивна діяльність дітей з різними матеріалами (папером, картоном, природним та викидним матеріалом) [3, с. 184].

Зазначимо, що в контексті реформування освіти такий підхід до соціалізації дітей через організацію їхньої предметно-продуктивної (трудової) діяльності останнім часом визначає дедалі більшу активність

(Г. Беленька, Г. Каменєва, А. Крулехт, М. Крулехт, Л. Пісоцька, А. Шатова та ін.).

М. Крулехт стверджує, що трудове виховання не може зумовлювати лише просте включення дитини в трудову діяльність, а повинно бути орієнтованим на залучення її до праці як цінності загальнолюдської культури, виховання ціннісного ставлення до праці через засвоєння дитиною позиції трудової діяльності [7, с. 32].

Ціннісні ставлення до оточення, різних явищ суспільного життя лише починають формуватися у дітей дошкільного віку, виражаючи їхній особистий досвід, почуття, дії, переживання тощо. Ураховуючи ціннісні основи, виховання працелюбності у дітей старшого дошкільного віку полягає у збагаченні моральних понять, що набуваються у процесі трудової діяльності (власної, а також колективної спільно з однолітками та дорослими), коригуванні моральних уявлень про працю, засвоєнні моральних норм поведінки у процесі різноманітної суспільно корисної діяльності. У свою чергу, це визначає сприятливий вплив на оволодіння дошкільником інших, посильних видів діяльності (гри, зображувальної, комунікативної, конструктивної, художньо-перетворювальної) та дозволяє більш гармонійно соціалізуватися.

Отже, в освітній програмі для дітей від 2 до 7 років «Дитина» запропоновано власне бачення організації трудової діяльності дітей старшого дошкільного віку, спрямованої на їхню соціалізацію.

Виховання у старших дошкільників працелюбності більш детально розглянуто в програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» у виокремленому змістовому модулі «Трудова діяльність». Організація цієї діяльності дітей визначається за традиційними формами дитячої праці, як-от: самообслуговування, праця в природі, чергування та художня праця. Залучення дітей до всіх видів трудової діяльності, як зазначається у Програмі, повинно вмотивовувати дитину на широке поле для дій (наслідувальних та самостійних), творче самовираження, прояв кмітливості, працелюбності [8, с. 291]. У характеристиці розвиненості працелюбності як базової якості особистості дитини старшого дошкільного віку (розглянуто стосовно 6-го та 7-го років життя) автори програми звертають увагу на такі показники, як: мотивація до трудових дій, старанність, вміння аналізувати результати праці та вносити необхідні корективи, раціонально використовувати матеріали, упорядковувати робоче місце [8, с. 295].

У комплексній освітній програмі для дошкільних навчальних закладів «Світ дитинства» виховання у дітей старшого дошкільного віку працелюбності визначається самостійним завданням, яке пов'язується з розвитком інших якостей особистості, як-от: відповідальність, самостійність, ініціативність, сумлінність, готовність до виконання доручень тощо. У цій програмі конкретизовано завдання щодо виховання дітей у праці зі збереженням традиційних видів та форм дитячої праці, у тому числі ручної. Ручна праця, на думку авторів програми, повинна насамперед забезпечувати мотивацію дитини до праці, бажання виготовляти роботи для соціально значущих людей (батьків, працівників закладу дошкільної освіти, однолітків), а також необхідність навчити дітей «берегти продукти своєї праці, за власної ініціативи робити дрібний ремонт книг, одягу, іграшок» [9, с. 148].

У програмі розвитку дітей дошкільного віку «Українське дошкілля» в підрозділі «Предметно-практична діяльність» освітньої лінії «Дитина у світі культури» визначено завдання для різних видів трудової діяльності дітей старшого дошкільного віку, у тому числі стосовно художньої праці. Проте більшою мірою звертається увага на набуття практичних навичок роботи з різними матеріалами (природним, штучним, папером, тканиною тощо). Також вказується на необхідність розвитку в дитини у процесі художньої праці творчості, фантазії, художнього смаку під час декорування виробів [7, с. 203]. У програмі акцентується увага на необхідності забезпечення практичної складової працелюбності й недостатньо враховується необхідність забезпечення її мотиваційного, емоційно-вольового компонентів.

Отже, здійснивши короткий аналіз чинних програм дошкільної освіти, ми визначили, що питання виховання у дітей старшого дошкільного віку працелюбності посіло своє місце в контексті трудового виховання дітей та їхньої соціалізації. Художня праця розглядається в програмах переважно як конструктивна діяльність дітей з різними матеріалами, що окреслює інтеграцію її змісту із зображувальною діяльністю на спільних художньо-конструктивних засадах.

На нашу думку, художня праця (як традиційний вид трудової діяльності дітей) на сьогодні значною мірою втратила свій потенціал не тільки щодо навчання дошкільників посильних трудових дій, опанування ними знань та вмінь роботи з різними матеріалами у різних художніх техніках, але й щодо реалізації її великих виховних можливостей.

Ми поділяємо думку Г. Беленької стосовно того, що в сучасній дошкільній педагогіці впливу трудової діяльності на формування особистості дитини відводиться незначне місце [3, с. 7]. На сьогодні загальні підходи до проблеми трудового виховання дітей є недостатньо розробленими й не завжди відповідають запитам суспільства. Можна говорити про те, що у сучасній практиці трудового виховання дітей дошкільного віку до певної міри втрачають свої позиції ті підходи до організації вищезначеного процесу, які довели свою ефективність й можуть бути творчо переосмисленими та методично оновленими

щодо їх використання.

Потенціал художньої праці не повинен розглядатися під кутом зору набуття дитиною лише відповідних умінь і навичок, у тому числі конструктивних. Заняття дітей старшого дошкільного віку цим видом трудової діяльності забезпечує необхідну їх підготовку до навчання у школі, в початкових класах якої викладається загальноосвітній предмет «Трудове навчання: технічна і художня праця». До того ж необхідно враховувати ті великі можливості, що має художня праця з виховання у майбутніх першокласників таких важливих якостей, як старанність, акуратність, посидючість, працелюбність тощо. На нашу думку, забезпечення наступності між дошкільним навчальним закладом та школою в галузі трудового виховання дитини повинно спиратися на заняття художньою працею (художньо-продуктивною діяльністю), а не технологічного заняття з конструювання.

Для того, щоб художня праця реалізувала свій виховний потенціал, вона має бути змістовною, спрямованою на особистісну й суспільну значущість, мати чітку організацію, як і всі інші види праці. Це стосується чіткого визначення методичних основ проведення різних форм роботи з дітьми, у тому числі щодо визначення змісту роботи, що надасть змогу її спланувати за тематикою, опануванням художніх технік тощо. Попереднє планування роботи надає можливість дитині у процесі самої художньої праці спрямувати власні зусилля на вдосконалення конструкції виробу, його ретельну обробку, декорування, а також швидше отримати потрібний результат без зниження інтересу до роботи.

Реалізуючи програмні вимоги щодо організації занять дітей художньою працею, варто пам'ятати, що цей вид трудового виховання сповна реалізує свій потенціал тоді, коли кожний вихователь навчиться чітко реалізовувати принципи розвивального навчання. В організації кожного заняття дітей художньою працею педагог має чітко визначити, що нового дізнаються діти, які вміння будуть сформовані, яких нових рис вони набудуть. Самостійні заняття дітей художньою працею приймають реалізації головної мети дошкільної освіти – розвитку творчої особистості дитини. Художня праця щодо цього має великий творчий потенціал.

Виходячи з вищезазначеного, заняття дітей художньою працею потрібно організовувати так, щоб діти мали змогу не тільки засвоїти необхідні трудові дії, але й осмислити сутність та значущість своєї праці, вчилися дотримуватися послідовності в роботі, самостійності.

Проте пошук науковцями та педагогами-практиками нових, сучасних ефективних форм та технологій виховання особистості дитини дошкільного віку в трудовій діяльності продовжується й не швидких результатів. Від того, як усвідомлюється важливість виховання працелюбності у дітей та які механізми задля цього треба задіювати, залежить і практика, що забезпечує реалізацію цього завдання.

Висновки. Для виховання майбутніх поколінь українців у сучасних дошкільних навчальних закладах варто більш ефективно використовувати всі напрями, форми, методи, засоби та технології роботи. Одним із таких дієвих засобів виховання кращих рис особистості є художня праця – традиційний вид роботи дітьми у галузі художньо-продуктивної діяльності. Проте в останні роки заняття з художньої праці зникло із переліку обов'язкових форм організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Виховний потенціал занять художньою працею внаслідок цього, на нашу думку, використовується неповністю.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з обґрунтуванням місця художньої праці в освітньому процесі дошкільного навчального закладу відповідно до змін, визначених інструктивними документами МОН України останніх років. Також потребує уточнення зміст і завдання цього виду трудової діяльності дітей з урахуванням того, яке місце відводиться заняттям художньою працею в організації життєдіяльності дітей. Також вважаємо важливим розробленням парціальної програми у галузі художньо-продуктивної діяльності дітей з акцентом на художній праці та дитячому дизайні з урахуванням сучасних запитів суспільства щодо виховання творчої, активної, працелюбної особистості.

Список використаних джерел та літератури

1. Чернецов П. И. Трудолюбие как социально-педагогическая проблема. Методологические основы его воспитания / П. И. Чернецов // Вестник Челябинского университета. Серия 5. Педагогика. Психология. – 2001. – № 1 (3). – С. 13–31.
2. Єськова Т. Л. Виховання працелюбності дітей дошкільного віку на заняттях з ручної праці (1917–1941 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. Л. Єськова ; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2010. – 20 с.
3. Беленька Г. В. Зростання дошкільника в праці / Г. В. Беленька. – К. : Шкільний Світ, 2010. – 112 с.
4. Матвієнко С. І. Художня праця та основи дизайну : навчальний посібник / С. І. Матвієнко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – 201 с.
5. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osvita.kr-admin.gov.ua>. – Дата звернення: 30.03.2018.

6. Дитина. Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огневюк ; авт. кол. : Г. В. Беленька та ін. ; наук. ред. Г. В. Беленька, М. А. Машовець; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
7. Крулехт М. В. Дошкольник и рукотворный мир / М. В. Крулехт. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 160 с.
8. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін. / наук. кер. О. Л. Кононко. – К. : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. – Ч. II. Від трьох до шести (семи) років. – 2014. – 452 с.
9. Світ дитинства : комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / упор.: О. М. Байєр, Л. В. Батліна, А. М. Богуш та ін.; наук. керівник акад. А. М. Богуш ; за заг. ред. Л. В. Батліної. – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – 200 с.
10. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан ; за заг. ред. О. В. Низьковської. – Тернопіль : Мандрівець, 2017. – 256 с.

Светлана Ивановна Матвиенко,
доцент кафедри дошкільного образования
Нежинского государственного
университета имени Николая Гоголя,
e-mail: masvet9@gmail.com

ВОСПИТАНИЕ ТРУДОЛЮБИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТРУДОМ

В статье рассмотрены современные подходы к воспитанию у детей старшего дошкольного возраста трудолюбия как личностного качества, которое способно определять жизненную и профессиональную успешность человека в будущем. Раскрыты подходы ученых к сущности понятия «трудолюбие» и рассмотрен его компонентный состав. Указано, что период старшего дошкольного детства является особенно важным для личностного развития ребенка, формирования базиса личностных качеств, к которым относится и трудолюбие. Проанализировано содержание действующих программ дошкольного образования, что дало возможность выяснить, насколько этот вид детского труда сохраняет свой потенциал по воспитанию у старших дошкольников трудолюбия.

Ключевые слова: трудолюбие, дети старшего дошкольного возраста, виды детского труда, художественный труд, занятия художественным трудом.

Svitlana Matvienko,
Associate Professor, Department
of Preschool Education
Nizhyn Mykola Gogol State University,
e-mail: masvet9@gmail.com

UPBRINGING SENIOR PRESCHOOLERS' INDUSTRIOUS HABITS AT ART WORK CLASSES

***The problem.** The article is devoted to the analysis of the problem of formation in senior preschool children such a personal quality as hard work. It can determine a person's life and his professional success in the future. The role of art activity as one of the traditional types of child labour is analyzed.*

***The purpose** of the article is to identify modern approaches to the use of the potential of senior children through artistic work in order to bring up their diligence.*

***Research methods.** The theoretical analysis of literature and simulation of the process of education of children of the senior preschool age of work-life in their indulging in artistic labour was used. It caused the establishment of links between landmarks of the state standard of preschool education and their implementation in integrated programs of education and training of children of preschool age.*

***The main results of the study.** The author points to the potential of artistic work in the formation in senior preschool children such a basic personal quality as diligence. The approaches of scientists to the essence of the concept of «hardworking» are revealed and its component composition is analyzed. It is determined that the period of the senior preschool childhood is especially important for the personal development of the child, the formation of*

a basis of personal qualities, which includes hard work. On the analysis of the content of the state standard and a number of preschool education programs in Ukraine, it was found that today there are different approaches to the inclusion of artistic labour in the organization of labour education of children of the senior preschool age.

Scientific novelty of the research results. *The author points out that the modernization of modern approaches to the labour education of preschool children, as reflected in the normative documents of preschool education, does not fully take into account the potential of artistic labour. Due to the unclear definition of the content and tasks of this type of work, as well as the basic conditions for the organization of classes by the artistic work of education, the potential of this type of work is gradually lost in relation to the education of a number of personal qualities among senior preschool children, including hard-working. It is pointed out that artistic work classes with senior preschool children play an important role in their preparation for school and the formation in future first-graders such important qualities as: diligence, accuracy, perseverance, endurance, hard work, etc. Therefore, reducing or levelling the potential of artistic labour while preparing a child to school can negatively affect the formation of the personality of the future student.*

Conclusions and specific suggestions of the author. *In the opinion of the author, taking into account the situation that has been determined in recent years, with regard to the organization of the employment of children by artistic work, the definition of the content and tasks of this type of work of children is determined. The author points out that one of the ways of solving this problem might be the development of a partial program on artistic work, taking into account contemporary society's demands for the education of a creative, active, hard-working person.*

Keywords: *industriousness, senior preschool children, types of child labour, artistic labour, classes in artistic labour.*

References

1. Cherneczov P. Y. Trudolyuby'e kak socy'al'no-pedagogy`cheskaya problema. Metodology`chesky`e osnovy ego vosp'y`tany`ya / P. Y. Cherneczov // Vestny`k Chelyaby`nskogo uny`versy`teta. Sery`ya 5. Pedagogy`ka. Psy`xology`ya. – 2001. – № 1 (3). – S. 13–31.
2. Yes`kova T. L. Vy`xovannya pracelyubnosti ditej doshkil`nogo viku na zanyattyax z ruchnoyi praci (1917–1941 rr.) : avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk : specz. 13.00.01 «Zagal`na pedagogika ta istoriya pedagogiky`» / T. L. Yes`kova ; Lugans`ky`j nacional`ny`j univ`ersy`tet imeni Tarasa Shevchenka. – Lugans`k, 2010. – 20 s.
3. Byelyen`ka G. V. Zrostannya doshkil`ny`ka v praci / G. V. Byelyen`ka. – K. : Shkil`ny`j Svit, 2010. – 112 s.
4. Matviienko S. I. Xudozhnya praciya ta osnovy` dy`zajnu : navchal`ny`j posibny`k / S. I. Matviienko. – Nizhy`n : Vy`d-vo NDU im. M. Gogolya, 2016. – 201 s.
5. Derzhavny`j Bazovy`j komponent doshkil`noyi osvity` v Ukrayini (nova redakciya) [Elektronny`j resurs]. Rezhym dostupu: <http://osvita.kr-admin.gov.ua>. – Data zvernennya: 30.03.2018.
6. Dy`ty`na. Osvitnya programa dlya ditej vid dvox do semy` rokov / nauk. ker. proektu V. O. Ognevyuk ; avt. kol. : G. V. Byelyen`ka ta in. ; nauk. red. G. V. Byelyen`ka, M. A. Mashovecz` ; Min. osv. i nauky` Ukrayiny`, Ky`yiv. un-t im. B. Grinchenka. – K. : Ky`yiv. un-t im. B. Grinchenka, 2016. – 304 s.
7. Krulext M. V. Doshkol`ny`k y` rukotvornyj my`r / M. V. Krulext. – SPb. : DETSTVO-PRESS, 2005. – 160 s.
8. Programa rozvy`tku dy`ty`ny` doshkil`nogo viku «Ya u Sviti» (nova redakciya). U 2 ch. / O. P. Aks`onova, A. M. Anishhuk, L. V. Artemova ta in. / nauk. ker. O. L. Kononko. – K. : TOV «MCzFER-Ukrayina», 2014. – Ch. II. Vid tr`ox do shesty` (semy`) rokov. – 2014. – 452 s.
9. Svit dy`ty`nstva : kompleksna osvitnya programa dlya doshkil`ny`x navchal`ny`x zakladiv / upor.: O. M. Bajyer, L. V. Batlina, A. M. Bogush ta in.; nauk. kerivny`k akad. A. M. Bogush ; za zag. red. L. V. Batlinoyi. – Ternopil` : Mandrivecz`, 2015. – 200 s.
10. Programa rozvy`tku dy`ty`ny` doshkil`nogo viku «Ukrayins`ke doshkillya» / O. I. Bilan ; za zag. red. O. V. Ny`z`kovs`koyi. – Ternopil` : Mandrivecz`, 2017. – 256 s.

Отримано редакцією 13.04.2018 р.

УДК 378.147:373.2.011.3–051]:17.022.1

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-25-31

Тетяна Вікторівна Марєєва,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: mareeva.tan@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ

У статті розкрито сутність активних й інтерактивних методів навчання, їх класифікацію. Подано визначення понять «позитивний професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти», «підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до створення позитивного професійного іміджу», «готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до створення позитивного професійного іміджу». Висвітлено можливості використання активних й інтерактивних методів навчання у процесі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до створення позитивного професійного іміджу. Наведено приклади використання активних й інтерактивних методів навчання під час викладання навчального курсу «Професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти».

Ключові слова: активні методи навчання; вихователь; заклад дошкільної освіти; імідж; інтерактивні методи навчання; підготовка майбутніх вихователів ЗДО; позитивний професійний імідж вихователя.

Постановка проблеми. Сучасні реалії української освіти змушують науковців та педагогів шукати й застосовувати такі методи і форми роботи зі студентами закладів вищої освіти, які підвищували б якість здобуття ними освіти і водночас сприяли б їх особистісному розвитку, формували установку на постійне самовдосконалення. У зв'язку із цим в останні десятиліття поживався інтерес українських і зарубіжних учених у царині педагогічної науки до використання поряд із традиційними методами навчання інноваційних, зокрема активних й інтерактивних. Ці методи дозволяють не тільки сформувати у майбутніх фахівців будь-якого профілю необхідну суму знань та вмінь із фаху, але і навчають їх самостійно мислити, спільно з колегами-студентами знаходити способи розв'язання різних професійних проблем, аргументувати їх, вирішувати суперечливі позиції, переконувати опонентів тощо. Набуття вказаних умінь у процесі фахової підготовки є необхідним і для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі ЗДО), зокрема під час формування у них готовності до створення позитивного професійного іміджу (далі ППІ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема застосування активних та інтерактивних методів навчання у процесі фахової підготовки не є новою для української науки й системи освіти і достатньо висвітлена у працях Л. Артемової, А. Богущ, Г. Беленької, І. Брітченко, Л. Загородньої, Л. Зданевич, Л. Пироженко, О. Пометун, В. Стрельнікова та інших учених. Низка дослідників наголошує на можливості застосування цих методів у процесі формування іміджотвірної компетентності фахівців різного профілю зокрема: у процесі формування особистісно-професійного іміджу майбутнього вчителя і викладача вищої школи (Л. Донська, В. Ісаченко, І. Размолдчикова, Н. Савченко, Н. Тарасенко), соціальних педагогів (І. Ніколаєску), майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю (Л. Данильчук), студентів мистецьких спеціальностей (Ю. Дзяевич, А. Череднякова). Водночас недостатньо розробленою залишається проблема формування готовності майбутніх і чинних вихователів ЗДО до створення ППІ засобами активних й інтерактивних методів навчання. Лише окремі її аспекти розглядаються у наукових розвідках Л. Загородньої та дисертації Т. Марєєвої.

Процес підготовки майбутніх вихователів ЗДО до професійної діяльності є складним і багатофакторним. Він складається із теоретико-методичного і практичного компонентів. При цьому майбутні педагоги оволодівають необхідними для роботи за фахом компетентностями, відбувається корегування їхніх особистісних установок у напрямі професійної діяльності, виховання і розвиток необхідних якостей особистості професіонала. Комплексне опанування теоретичних аспектів розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку в поєднанні із практичною підготовкою дозволяє майбутнім вихователям оволодіти початковим рівнем професійної компетентності, основами педагогічної майстерності та окремими вміннями створення свого майбутнього професійного іміджу.

Утім, як доводить практика, більшість випускників педагогічних закладів вищої освіти буде власний професійний імідж інтуїтивно, на основі стихійних уявлень про образ вихователя ЗДО. Це

зумовлює необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх вихователів ЗДО до створення ППІ, зокрема в процесі викладання студентам спеціальності 012 «Дошкільна освіта» навчального курсу «Професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти».

Ми тлумачимо термін «позитивний професійний імідж вихователя ЗДО» так: «це якісна характеристика особистості педагога, яка дозволяє формувати у свідомості різних учасників освітньої взаємодії й громадськості інтегрований динамічний образ фахівця, що ґрунтується на його високому професіоналізмі, авторитеті, а також довірі дітей та дорослих до нього і характеризується позитивними емоційними та поведінковими реакціями з їхнього боку під час взаємодії з вихователем як у дошкільній установі, так і за її межами» [1, с. 8].

Відповідно, підготовка майбутніх вихователів ЗДО до створення ППІ є спеціально організованим процесом становлення фахівця дошкільного профілю, який передбачає надання знань, формування вмінь і навичок із педагогічної іміджології та можливість їх застосування в змодельованих ситуаціях та реальних умовах під час практики [1, с. 8]. Результатом такої підготовки стає готовність майбутнього вихователя ЗДО до створення ППІ – складне професійно-особистісне утворення, що поєднує спрямованість майбутнього педагога, його особистісно-професійні якості, психолого-педагогічну та методичну підготовленість, а також знання, уміння й навички в галузі педагогічного іміджотворення, необхідні для якісного здійснення професійних функцій, успішної взаємодії з різними учасниками освітнього процесу в ЗДО, створення і репрезентації власного ППІ [1, с. 8–9].

Професійна діяльність вихователя ЗДО ґрунтується на взаємодії педагога з різними учасниками освітнього процесу (дітьми, їхніми батьками, колегами, керівництвом і навіть громадськістю), ініціатором якої почасти виступає він сам. Тому на етапі фахової підготовки майбутніх педагогів дошкільного профілю необхідно добирати такі методи роботи, які сприяли б формуванню в них умінь професійної самопрезентації, конструктивної комунікації, вирішення конфліктних ситуацій тощо. Виходячи із цього, вважаємо, що для підготовки майбутніх вихователів ЗДО до професійної іміджотвірної діяльності виправданим буде використання активних й інтерактивних методів навчання. Адже вони створюють умови для активного засвоєння студентами навчального матеріалу через творчий підхід до виконання завдань і спільну діяльність з викладачем та одногрупниками, що виключає пасивну присутність і просте споглядання дій інших.

Мета статті – розкрити методіку використання активних та інтерактивних методів навчання у процесі підготовки майбутніх вихователів ЗДО до створення ППІ.

Виклад основного матеріалу. Активні методи навчання передбачають активне залучення тих, кого навчають, до навчального процесу: через вирішення проблемних завдань, участь у іграх навчального характеру, імітацію різноманітних ситуацій та їх вирішення. У зв'язку із цим дослідники В. Беспалько, А. Вербицький, Г. Лаврентьев, О. Смолкін, В. Шпалінський виокремлюють неімітаційні (проблемні) та імітаційні методи активного навчання. Проблемні методи дозволяють сформувати певну сукупність знань, виробити нові вміння та навички у студентів, а також сприяють накопиченню ними досвіду творчого розв'язання різноманітних завдань професійного характеру. Імітаційні методи передбачають відтворення та вирішення майбутніми фахівцями в навчальних умовах різноманітних реальних ситуацій, що виникають у практиці роботи за обраною спеціальністю.

Подібними до активних є інтерактивні методи навчання. У перекладі з англійської «interactive» означає взаємодія; відповідно, інтерактивні методи навчання можна розглядати як такі, що забезпечують взаємодію викладача та студента, а також студентів між собою в процесі організаційних форм навчання у закладах вищої освіти задля вирішення освітніх і квазіпрофесійних завдань. Така інтерактивна діяльність спрямована на активну взаємодію, взаєморозуміння під час вирішення проблем, що є важливими як для педагога (навчити), так і для здобувачів фаху вихователя ЗДО (навчитися).

Підтвердження цьому знаходимо у Г. Беленької [2, с. 20], яка правомірно стверджує, що будь-який метод, використовуваний в освітньому процесі, можна зробити більш інтерактивним шляхом добору до нього відповідного прийому (або їх низки), який стимулював би активність студентської аудиторії та допомагав би зробити взаємодію суб'єктів навчальної діяльності відкритою, а отже, і конструктивною. Разом із тим дослідниця визначає основне завдання використання інтерактивних методів і прийомів – залучення всіх без винятку учасників освітнього процесу до здобуття та засвоєння знань. Пояснює вона це тим, що не лише студент, але й викладач отримує нові знання – про самих студентів, їхню професійну спрямованість, індивідуальні особливості підходу до навчання, ставлення до класичних постулатів педагогіки і в деяких випадках навіть нової професійної інформації з джерел, якими вони користуються. Подібної точки зору дотримуються Т. Анісімова й Л. Краснова [3], які доводять правомірність використання інтерактивних технологій у процесі дистанційного навчання.

Ще одним важливим завданням застосування інтерактивних методів і прийомів навчання, на думку

Г. Беленької [2], є створення позитивної емоційної атмосфери, в якій відбувається процес засвоєння та закріплення знань і котра сприяє вияву активності студентів у навчальному процесі.

Дослідниці О. Помегун та Л. Пироженко [4] умовно класифікують інтерактивні технології за моделями навчання, в яких відбувається реалізація інтерактивних методів, на чотири групи: інтерактивні технології кооперованого навчання, колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання та технології опрацювання дискусійних питань.

У розрізі проведеного нами дослідження з проблеми підготовки майбутніх вихователів ЗДО до створення ППП та під час викладання навчального курсу «Професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти» було використано проблемні (проблемні лекції, психодіагностика і психолого-педагогічний тренінг, творчі завдання) та імітаційні (розроблення і моделювання педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних задач, ігри) активні методи навчання. Їх застосування сприяло формуванню в студентів спеціальності «Дошкільна освіта» позитивної внутрішньої мотивації до майбутньої професії, а також до створення позитивного іміджу, усвідомлення його значущості для професійного становлення і розвитку як фахівця дошкільного профілю, формування установки на активну і творчу іміджотвірну діяльність у майбутній професії, постійне вдосконалення та коригування іміджу вихователя.

Реалізація означених завдань відбувалася також і через застосування інтерактивних методів кооперативного (робота в парах, ротаційні трійки, робота в малих групах) та колективно-групового (обговорення в загальному колі, мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, дерево рішень) навчання, а також окремих методів опрацювання дискусійних питань (зокрема, метод ПРЕС, займи позицію, зміни позицію, неперервна шкала думок).

Так, під час проведення лекцій із навчального курсу «Професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти» ми широко застосовували проблемні запитання і завдання, звертання до досвіду студентів, наведення прикладів із практики роботи педагогів, цитування протилежних поглядів різних авторів на одне і те саме питання, що дозволило виявити особисте ставлення студентів до проблеми педагогічного іміджу та іміджування, спрямувати рух їхньої думки на визначення можливих типів іміджу вихователя та функцій, які він може виконувати, його структурних компонентів, способів їх створення та вдосконалення. Застосування під час лекцій дискусійних запитань дозволяло студентам поміркувати з приводу висловлювань опонентів, знайти доказові матеріали для обґрунтування власної позиції та сприяло не лише оволодінню теоретичним матеріалом із педагогічного іміджування, але й формуванню риторичної культури майбутніх вихователів, котра є складником їхнього іміджу. Аналізування педагогічних ситуацій у процесі подання лекційного матеріалу дозволяло підвести студентів до самостійних теоретичних висновків щодо значення іміджу вихователя ЗДО в його професійній діяльності, способів його репрезентації, засобів корекції, вдосконалення та усунення негативу в ньому.

Наведемо приклад проведення лекційного заняття з теми «Імідж вихователя закладу дошкільної освіти. Його специфіка, типи, функції, структурні компоненти». Його метою було ознайомити студентів із поняттям іміджу вихователя ЗДО, його значенням для професійної діяльності педагога дошкільного профілю. У перебігу лекції-візуалізації з елементами бесіди з означеної теми майбутні педагоги дізнавалися про властивості іміджу вихователя ЗДО, його типи, структурні компоненти та функції. Також зверталася увага студентів на цільову аудиторію іміджу педагога-дошкільника та її постійно змінювані вимоги до нього. Серед методів, що використовувалися нами на цьому занятті, варто відзначити бесіду з елементами дискусії, опору на життєвий і професійний досвід, роботу в малих групах, дерево рішень, неперервну шкалу думок, а також демонстрацію схем із взаємодоповнюваними і взаємовиключаючими характеристиками іміджу вихователя, його складниками. Із метою активізації пізнавальної діяльності студентів ми пропонували їм відповісти на такі запитання: «Чим, на Вашу думку, є імідж вихователя ЗДО?», «Чим він характеризується?», «Чи є імідж джерелом інформації про особистість педагога?», «Чи є імідж вихователя ЗДО цілісним утворенням? У чому проявляється його цілісність?», «Чи притаманна змінюваність іміджу вихователя? Під впливом чого відбуваються зміни в ньому?», «Які типи іміджів вихователя ЗДО Ви можете запропонувати?», «Чим схожі й чим відрізняються професійний і особистісний типи іміджу педагога-дошкільника?», «Чи можуть в одному і тому ж вихователі поєднуватися різні типи іміджу?», «Як Ви розумієте поняття цільової аудиторії вихователя ЗДО?», «Які вимоги висувають різні учасники освітньої взаємодії до іміджу вихователя ЗДО?», «Які функції виконує імідж вихователя ЗДО?», «Яке значення має імідж вихователя ЗДО для його професійної діяльності?». У кінці заняття студенти отримували домашнє завдання стосовно підготовки до наступної лекції: проаналізувати психолого-педагогічну літературу та Інтернет-джерела на предмет можливих способів створення ППП педагога.

Практичні і лабораторні заняття з навчального курсу «Професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти» були спрямовані на трансформацію набутих знань на рівень практичних умінь і навичок іміджотвірної діяльності, критичний аналіз та адаптацію студентами засвоєної інформації відповідно до

власного досвіду та можливостей, а також коригування та реалізацію плану створення і розвитку ППІ майбутнього вихователя з урахуванням його індивідуальних особливостей. У процесі проведення вказаних видів занять ми використовували як активні, так й інтерактивні методи навчання. Серед активних методів ми застосували проблемні (психодіагностика і психолого-педагогічний тренінг, творчі завдання) та імітаційні (розроблення і моделювання педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних задач, рольові і ділові ігри). Щодо інтерактивних методів, то ми використовували методи кооперативного (робота в парах, четвірках, малих групах, змінювані трійки, карусель, акваріум) і колективно-групового (обговорення проблеми в загальному колі, мікрофон, мозковий штурм, аналіз ситуації, навчаючись – учусь) навчання, а також методами ситуативного моделювання (імітаційні та бліц-ігри) й опрацювання дискусійних питань (займи позицію, зміни позицію, дебати, дискусія в стилі телевізійного шоу). Комплексне їх використання дозволяло створити умови для самостійного, свідомого застосування студентами набутих умінь і навичок зі створення, розвитку та корекції власного образу професіонала. У процесі проведення означених форм організації освітньої діяльності майбутніх вихователів ЗДО основна увага приділялась перетворенню отриманої інформації в знання, а на їх основі формуванню вмінь і навичок іміджотвірної діяльності. Водночас нами застосовувалися діагностичні методики для виявлення ступенів прояву в студентів таких особистісних якостей, як: терпимість, емоційна стійкість, тривожність, повага до інших, доброзичливість та ін. Загалом, практичні й лабораторні заняття спрямовувалися на уточнення знань майбутніх вихователів про професійний імідж, технології його створення, репрезентацію цільовій аудиторії, а також самовдосконалення, перетворення їх в уміння іміджотвірної діяльності.

Для прикладу наведемо проведення практичного заняття з теми «Іміджмейкінг у професійній діяльності вихователя ЗДО. Особливості репрезентації професійного іміджу педагога цільовій аудиторії».

Питання, що виносилися на обговорення:

- 1) Іміджмейкінг як сфера діяльності, спрямована на створення потрібного образу.
- 2) Зміст професійної діяльності вихователя ЗДО в галузі іміджмейкінгу.
- 3) Стратегії та технології формування цілісного професійного іміджу.
- 4) Особливості використання інструментарію прикладної іміджології та ПР-технологій у створенні, розвитку та корекції позитивного професійного іміджу вихователя ЗДО.
- 5) Специфіка репрезентації створеного професійного іміджу дітям дошкільного віку, їхнім батькам, колегам.

6) Оформлення ділових листів, запрошень, заяв, візитівок, прес-релізів, буклетів як рекламної продукції вихователя.

7) Співпраця засобів масової комунікації та педагога-дошкільника з метою створення та репрезентації його іміджу: особливості написання статей, створення рекламних роликів та інтерв'ю.

Завдання для самостійної роботи:

- 1) Підготуйтеся до письмової роботи, вивчивши теоретичний матеріал.
- 2) Уявіть одну із нижче описаних ситуацій, продумайте і опишіть, яким чином ви репрезентуєте себе у кожній із них (що вдягнете, як будете поводитися, що говорити). Ситуації: а) Ви прийшли на співбесіду із директором ЗДО; б) у перший день роботи Ви зустрічаєте батьків вихованців; в) Ви вперше зустрілися із вихованцем (або вихованцями) своєї групи; г) на педагогічній раді Вас представляють колективу ЗДО.
- 3) Напишіть текст оголошення (у газету, журнал, на освітній сайт) або розробіть буклет чи відеоролик, де Ви рекламували б себе як вихователя, і ті освітні послуги, які Ви можете надати.
- 4) Розробіть свою візитівку вихователя.

Хід заняття.

1. Письмова робота «Продовж речення і встав пропущене слово» з метою актуалізації і закріплення визначень понять: «імідж», «професійний імідж вихователя ЗДО», «іміджмейкінг», «стратегія формування іміджу педагога», «іміджева технологія», «репрезентація іміджу цільовій аудиторії», «позиціонування», «маніпулювання», «вербалізація», «візуалізація», «ефекти соціальної перцепції», «атракція», «фасцинація».

2. Дискусія з теми «Імідж вихователя створюється штучним шляхом чи виникає природньо?». Студенти об'єднуються у дві підгрупи: одна обстоює позицію, що імідж вихователя повністю є штучним конструктом, а інша доводить природність процесу побудови іміджу педагога ЗДО. Учасники кожної з підгруп обговорюють, яку роль відіграє імідж педагога та вміння іміджотворення в його професійній діяльності, яким чином відбувається його створення. Потім кожна група аргументовано доводить свою позицію, намагаючись схилити до неї опонентів.

3. Складання дерева рішень. Студенти об'єднуються у чотири підгрупи по 5–7 осіб та отримують завдання дібрати найбільш доцільні технології і техніки та адекватні їм способи побудови ППІ вихователя відповідно до запропонованої стратегії іміджотворення. Майбутні вихователі мають аргументовано репрезентувати імовірні способи побудови іміджу, пояснити і навести приклади випадків, у яких та чи інша

стратегія іміджотворення є найоптимальнішою. Набір стратегій: стратегія самопрезентації, частково маніпуляційна стратегія, стратегія універсального іміджу, стратегія цільового іміджу та стратегія креативного вибуху.

4. Моделювання ситуацій першого знайомства із різними учасниками освітнього процесу ЗДО (перевірка виконання домашнього завдання). Студенти домовляються зі своїми одногрупниками стосовно того, хто яку роль гратиме в модельованих ситуаціях. Якщо зовнішній вигляд студента-вихователя не відповідає ситуації, він лише описує, у що він мав би бути вдягнений і демонструє свою поведінку та спосіб спілкування із тим сегментом цільової аудиторії, який задіяний у моделюванні. Ті, хто не бере участі в розігруванні, уважно спостерігають за учасниками ситуацій та аналізують: 1) їхній зовнішній вигляд (у т. ч. й віртуальний); 2) уміння привернути увагу цільової аудиторії до себе та взаємодіяти із нею; 3) зміст і повноту повідомлень, що передаються; 4) уміння доречно користуватися вербальними і невербальними засобами комунікації, дотримуватися їх конгруентності; 5) уміння регулювати свій психофізичний та емоційний стан; 6) уміння доречно завершувати комунікативний акт.

Обговорення змодельованої ситуації відбувається у такій послідовності: спочатку самоаналіз і самооцінку здійснює студент-вихователь, потім його аналізують й оцінюють учасники змодельованої ситуації (студенти, які виконували ролі дітей, батьків, колег, директора ЗДО), далі аналіз і оцінку побаченого дають студенти-спостерігачі з позиції експертів і, нарешті, викладач.

5. Ділова гра «Ярмарок вакансій» (перевірка виконання домашнього завдання). Майбутнім вихователям пропонують уявити, що вони прийшли у виставковий центр, де відбувається демонстрація досвіду роботи ЗДО різного типу, досягнень їх колективів, а також знайомство із молодими вихователями, які шукають роботу і намагаються певним чином заявити про себе. Завдання студентів – розповісти про себе і репрезентувати свою рекламну продукцію (статті, буклети, відеоролики) та обмінятися візитівками.

До гри залучають тих студентів, які не брали участі у моделюванні ситуацій. Аналіз і оцінка майбутніх вихователів відбувається за схемою: спершу самоаналіз і самооцінку здійснює студент-вихователь, який демонстрував самопрезентацію, потім його аналізують й оцінюють учасники змодельованої ситуації (студенти, які виконували ролі вихователів, методистів, директорів ЗДО, начальників управління освітою), далі аналіз і оцінку побаченого дають студенти-спостерігачі з позиції експертів і, наостанок, викладач.

6. Гра «П'ять капелюхів». Кожному студентові пропонують обрати один із вирізаних із кольорового паперу капелюхів і висловити свої думки стосовно проведеного заняття – записати їх на обраній заготовці, а потім озвучити вголос. Кожен колір має своє значення: червоний, пов'язаний із емоціями та відчуттями (той, хто його обирав, має висловити свої враження та описати емоції, які він переживав під час проведення заняття); жовтий стосується позитивних моментів (учасник має назвати все позитивне у проведеному занятті, назвати те, що йому найбільше сподобалося, обґрунтувати свою думку); чорний – критика (студент має вказати, що на занятті йому не сподобалося і що варто було б змінити і як саме); зелений – енергетика, професійне зростання, творчість (майбутні вихователі мають охарактеризувати як творчі вправи і завдання допомагали формуванню вмінь побудови їхнього професійного іміджу); синій – спостереження та оцінка (учасник має резюмувати озвучене іншими студентами, поставити оцінку заняттю та своїм колегам).

Аналіз таких рефлексивних відповідей засвідчував велику зацікавленість студентів як змістом виконуваних завдань, так і формою проведення заняття. Майбутні педагоги відзначали, що на занятті вони «могли поводити себе невимушено», «мали змогу поспостерігати за своїми колегами та за собою», «з іншого боку поглянули на своїх товаришів», «помітили недоліки у своєму іміджі майбутнього вихователя та накреслили способи їх подолання». Критиці піддавався обсяг завдань, що виносилися для самостійної підготовки до заняття, обмежений час для виконання вправ у процесі його проведення.

Висновки. Можна резюмувати, що комплексне застосування активних й інтерактивних методів навчання на лекційних і практичних та лабораторних заняттях мало позитивний вплив на процес підготовки майбутніх вихователів ЗДО до створення ППІ. Зокрема, у переважній більшості студентів сформувалася стійка мотивація до побудови власного образу майбутнього професіонала, вони оволоділи теоретичними знаннями в галузі педагогічної іміджології та практичними вміннями й навичками іміджування, необхідними сучасному вихователю ЗДО, що заклало підвалини їхньої професійної спрямованості на постійне самовдосконалення в іміджотвірній діяльності. Застосування активних й інтерактивних методів навчання у процесі підготовки майбутніх вихователів ЗДО до створення ППІ дозволяє: 1) сформувати у студентів знання про професійний імідж вихователя ЗДО та виробити вміння і навички його створення; 2) створити сприятливе емоційно-розвивальне середовище для засвоєння студентами навчального матеріалу та його трансформацію на рівень іміджотвірної компетентності; 3) розвивати у майбутніх вихователів уміння взаємодії та конструктивної комунікації; 4) покращити рівень підготовки студентів до занять та активізувати їх у перебігу різних аудиторних форм навчання.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в укладанні методичних рекомендацій щодо проведення занять із практико-зорієнтованих дисциплін («Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Етика і психологія педагогічного спілкування вихователя ЗДО», «Професійний імідж вихователя ЗДО», «Імідж ЗДО») з метою підготовки майбутніх вихователів ЗДО до створення ППІ.

Список використаних джерел та літератури

1. Марєєва Т. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до створення позитивного професійного іміджу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Марєєва. – Глухів, 2017. – 26 с.
2. Беленька Г. В. Інтерактивні прийоми викладання навчальної дисципліни у вищій школі (на матеріалі курсу «Методика ознайомлення дошкільників з природою») / Ганна Володимирівна Беленька. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 118 с.
3. Anisimova T. I. Interactive Technologies in Electronic Educational Resources / T. I. Anisimova, L. A. Krasnova // International Education Studies. – Vol. 8. – No. 2. –2015. – P.186–194. – doi:10.5539/ies.v8n2p186. – Режим доступу: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/44769/24393>. – Дата звернення: 04.05.2018.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – Київ : Видавництво «А.С.К.», 2004. – 192.

Татьяна Викторовна Мареева,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры дошкольной педагогики и психологии
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: mareeva.tan@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К СОЗДАНИЮ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА

В статье раскрыта сущность активных и интерактивных методов обучения, их классификация. Даны определения понятий «позитивный профессиональный имидж воспитателя заведения дошкольного образования», «подготовка будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к созданию положительного профессионального имиджа», «готовность будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к созданию положительного профессионального имиджа». Показаны возможности использования активных и интерактивных методов обучения в процессе подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к созданию положительного профессионального имиджа. Приведены примеры использования активных и интерактивных методов обучения при преподавании учебного курса «Профессиональный имидж воспитателя заведения дошкольного образования».

Ключевые слова: активные методы обучения; воспитатель; заведение дошкольного образования; имидж; интерактивные методы обучения; подготовка будущих воспитателей учреждений дошкольного образования; положительный профессиональный имидж воспитателя.

Tetyana Maryeyeva,

Ph. D, senior teacher Pre-school pedagogy
and psychology chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National
Pedagogical University,
e-mail: mareeva.tan@gmail.com

APPLYING ACTIVE AND INTERACTIVE METHODS IN THE PROCESS OF FUTURE PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS TEACHERS' TRAINING FOR CREATING THEIR POSITIVE PROFESSIONAL IMAGE

Introduction. The analysis of scientific researches confirms the effectiveness of applying active and interactive methods in professional training of different specialists, especially for forming their image-creating competence. Consequently, both of them can be used for solving educational and quasi-professional tasks in the process of future

pre-school educational institutions teachers' training for creating their positive professional image.

Purpose of article is to reveal possibilities of implementation and practical aspects of using of active and interactive methods in the process of future pre-school educational institutions teachers' training for creating their positive professional image.

Methods. The author solves the tasks of the academic research by means of scientific literature analysis, as well as the analysis of his own practice while training future pre-school educational institution teachers to create a positive professional image.

Results. In the context of our research we have used problematic (problem lectures, psychodiagnostics and psycho-pedagogical training, creative tasks) and simulation (development and modelling of pedagogical situations, solving pedagogical tasks, games) active teaching methods. It have helped to form students' positive internal motivation to the future profession, as well as to creating a positive image.

The implementation of the specified tasks also took place through the use of interactive methods of co-operative (work in pairs, rotation triplets, work in small groups) and collective-group (general discussion, microphone, unfinished sentences, brainstorming, tree of decisions) training, as well as individual methods of working out discussion questions (in particular PRES method, change position, continuous scale of thoughts).

Use of active (role-playing and business games), as well as interactive methods (carousel, aquarium; situation analysis, learning – learn; simulation and blitz games; debate, discussion in the style of a television show) training have hold in practical and laboratory classes while teaching the special course about pedagogical image. It have facilitated students to transform the acquired knowledge into the level of practical skills of image-creating activity, to adapt the information in accordance with their own experience and opportunities, as well as adjusting and implementing the plan for the creation and development of a positive professional image of a future educator, taking into account its individual characteristics.

Originality of the article is related to its practical value as well as detailed analysis of applied aspects of the implementation of active and interactive methods into the process of future pre-school educational institutions teachers' training for creating their positive professional image.

Conclusion. We can draw a general conclusion that applying active and interactive methods allows to create conditions for independent, deliberate use of acquired students' skills in the creation, development and correction of their professional image as future pre-school teachers.

Key words: active teaching methods; pre-school teacher; pre-school educational institution; image; interactive teaching methods; future pre-school educational institutions teachers' training; positive professional image.

References

1. Maryeyeva T. V. Pidgotovka majbutnix vy`xovateliv doshkil`ny`x navchal`ny`x zakladiv do stvorennya pozy`ty`vnogo profesijnogo imidzhu : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.04 «Teoriya i metody`ka profesijnoyi osvity`» / T. V. Maryeyeva. – Gluxiv, 2017. – 26 s.
2. Byelyen`ka G. V. Interakty`vni pry`jomy` vy`kladannya navchal`noyi dy`scy`pliny` u vy`shhij shkoli (na materialy kursu «Metody`ka oznajomlennya doshkil`ny`kiv z pry`rodoyu») / Ganna Volody`my`rivna Byelyen`ka. – Ky`yiv : NPU im. M. P. Dragomanova, 2001. – 118 s.
3. Anisimova T. I. Interactive Technologies in Electronic Educational Resources / T. I. Anisimova, L. A. Krasnova // International Education Studies. – Vol. 8. – No. 2. –2015. – P. 186–194. – doi:10.5539/ies.v8n2p186. – Rezhy`m dostupu: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/44769/24393>. – Data zvernennya: 04.05.2018.
4. Pometun O. I. Suchasny`j urok. Interakty`vni texnologiyi navchannya : nauk.-metod. posibny`k / O. I. Pometun, L. V. Py`rozhenko ; za red. O. I. Pometun. – Ky`yiv : Vy`davny`cztvo «A.S.K.», 2004. – 192.

Отримано редакцією 22.05.2018 р.

УДК 378

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-32-38

Вікторія Миколаївна Рожнова,
аспірантка кафедри дошкільної
педагогіки і психології
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: viktoria081216@gmail.com

ХАРАКТЕРИСТИКА ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті окреслено актуальність проблеми розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки. Схарактеризовано підходи до визначення основних понять дослідження. Визначено сутність поняття «естетична компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» та її компоненти (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, особистісний).

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, естетична компетентність, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, естетична компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Постановка проблеми. Однією з важливих проблем удосконалення освітнього процесу в педагогічних закладах вищої освіти є естетичне виховання студентів, формування естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, здатності до творчої самостійної діяльності. При цьому важливим є не тільки засвоєння майбутніми педагогами професійних знань, а й набуття здатності самостійно й творчо застосовувати їх на практиці.

Стратегічним напрямом реформування освіти згідно із Законом України «Про освіту» (2017 р.) [1], Концепцією національного виховання [2] є забезпечення творчого розвитку особистості на основі впровадження в освітній процес новітніх педагогічних технологій. Особливого значення набувають питання вдосконалення естетичного виховання, формування та розвитку естетичних почуттів, художніх інтересів, ідеалів, смаків студентів у процесі фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти досліджують Л. Артемова, Г. Беленька, Н. Голота, А. Богуш, З. Борисова, Е. Вільчковський, Н. Гавриш, Н. Денисенко, Є. Карпова, Т. Поніманська, Г. Сухорукова. Різні аспекти означеної підготовки майбутніх вихователів та формування їхньої естетичної культури розглянуто в дослідженнях В. Котляра, Г. Сухорукової, О. Дронової, Л. Янцур, І. Ликової. Аналіз теоретичних засад дослідження засвідчує глибокий науковий інтерес до проблеми естетичного виховання студентів у закладах вищої освіти України. Досліджувалися особливості: сприйняття естетичних цінностей (Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, М. Семенова); формування естетичного досвіду майбутнього педагога (Г. Петрова, Л. Суходольська, О. Шевнюк); формування естетичної культури майбутніх педагогів засобами окремих видів мистецтва й комплексом мистецтв (В. Абрамян, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.).

Отже, результати аналізу теорії й практики розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти дають змогу констатувати наявність наукової бази щодо можливості вирішення цієї проблеми. Водночас теорія й методика розвитку досліджуваної проблеми не були предметом спеціального наукового дослідження. Тож проблема залишається відкритою.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає в окресленні актуальності проблеми розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки; характеристиці підходів до визначення змісту основних понять дослідження; визначенні сутності головного поняття «естетична компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» та її компонентів (ціннісно-мотиваційного, когнітивно-діяльнісного, особистісного).

Виклад основного матеріалу. В останнє десятиліття особливої актуальності набула проблема якості освіти. Її різні аспекти є об'єктом активного вивчення вчених і практиків: управлінців, педагогів, соціологів, психологів, філософів. Актуальним завданням сучасної вищої школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні. Тож розкриємо сутність поняття «компетентнісний підхід» з позиції окремих підходів.

Так, О. Новіков [3] наголошує, що компетентнісний підхід ґрунтується на концепції компетенцій як основі формування в учнів здібностей розв'язувати важливі практичні задачі й виховання особистості в цілому. Дослідник вважає компетентнісний підхід перспективним щодо розроблення змісту освіти, оскільки

може надати їй діяльній і практико-орієнтованій спрямованості.

О. Пометун під поняттям «компетентнісний підхід» розуміє спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу є формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання й містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [4].

На думку В. Болотова, «компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість учня, а вміння вирішувати проблеми» [5, с. 10].

Дослідник Г. Селевко вважає, що «компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання й стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатовекторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно та комунікаційно насиченого простору» [6, с. 138].

Узагальнюючи наведені вище погляди, ми можемо сформулювати узагальнене визначення поняття «компетентнісний підхід в освіті», під яким розуміємо провідну педагогічну категорію, яка передбачає ефективне створення певних педагогічних умов в освітньому процесі, які забезпечують формування здатності вирішувати практичні завдання на основі отриманих знань, умінь і навичок.

Визначальною категорією компетентнісного підходу в сучасній освіті є поняття «компетентність», що в педагогічній науці досить активно розробляється й різнобічно розглядається (Г. Беленька, Н. Бібік, Л. Бірюк, П. Борисов, В. Красівський, В. Кремень, Н. Кузьміна, О. Пометун, О. Савченко, Дж. Равен, Ю. Татура, А. Хуторської, С. Шишов). Компетентність – від латинського «competentio», яке, у свою чергу, бере початок від слова «compeo», що означає: досягаю, відповідаю, підходжу.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів з навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття «компетентність людини» визначається як спроможність кваліфіковано виконувати діяльність, завдання або роботу. Компетентності передбачають сукупність знань, навичок та ставлень людини, що надають особистості змогу ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, які відповідають визначеним стандартам у сфері певної професії або виді діяльності [3].

В Енциклопедії освіти «компетентність» трактується як коло питань, в яких людина добре розуміється. Її набуття молоді людиною відбувається не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища [7].

У більшості наукових видань «компетентність» визначається як інтегрована особистісна якість людини, набута в процесі освіти, при цьому йдеться не тільки про знання, вміння й навички, а й про набутий життєвий досвід, сформовані цінності, ставлення, що цілісно реалізуються в процесі конкретної навчальної ситуації [3].

Зокрема, дослідник А. Хуторської розглядає компетентність як сукупність складних умінь, навичок і способів діяльності, що групуються в блоки відповідних особистісних характеристик людини, а саме:

1) когнітивні (пізнавальні) – вміння відчувати навколишній світ, ставити, відшукувати причини явищ, відзначати своє розуміння або нерозуміння питання тощо;

2) креативні (творчі) – натхнення, фантазія, гнучкість розуму, чуйність до суперечностей, свобода думок, почуттів, рухів; прогностичність; критичність; наявність власної думки тощо;

3) організаційно-діяльнісні (методологічні) – здатність до усвідомлення цілей навчальної діяльності й умінь їх пояснити, поставити мету й організувати її досягнення; здатність до нормотворчості, рефлексивного мислення, самоаналізу й самооцінки тощо;

4) комунікативні, зумовлені необхідністю взаємодіяти з іншими людьми, з об'єктами навколишнього світу та його інформаційними потоками, вміння відшукувати, перетворювати й передавати інформацію, виконувати різні соціальні ролі в групі й колективі, використовувати сучасні телекомунікаційні технології (електронна пошта, Інтернет) тощо;

5) світоглядні, що визначають емоційно-ціннісні установки особистості, її здатність до самопізнання і саморуку, вміння визначати своє місце та роль у навколишньому світі, сім'ї, колективі, природі, державі, національні й загальнолюдські спрямування, патріотичні й толерантні якості особистості тощо.

При цьому вчений констатує, що перелік характеристик обумовлюється цілісністю природи людини, яка має фізичний, емоційний, інтелектуальний та ціннісний складники [8].

Т. Сорочан, узагальнюючи різноманітні визначення терміна «компетентність», доходить висновку: «І хоча серед різноманітних визначень компетентності можна знайти найпростіше, таке як «знання, досвід у тій чи іншій галузі», частіше під цим терміном розуміють складну інтегровану якість особистості, що

зумовлює можливість здійснювати професійну діяльність. Причому йдеться не про окремі знання або уміння і навіть не про сукупність окремих процедур діяльності, а про властивість, що дозволяє здійснювати діяльність у повному обсязі» [9, с. 163–164].

На засадах аналізу вищеозначеного ми вважаємо за доцільне розглядати компетентність як здатність особистості до ефективного виконання діяльності, що передбачає володіння знаннями, вміннями, навичками, сформованість суджень, почуттів, цінностей, поведінки тощо.

Важливим завданням сучасної освіти є визначення складників компетентності, що забезпечують якість освіти. Дослідники І. Лернер, В. Краєвський, А. Хуторської пропонують розглядати кожну компетентність як єдність трьох складників:

- когнітивного (наявність системи педагогічних і спеціальних предметних знань);
- операціонально-технологічного (володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії, методами навчання предмета);
- особистісного (етичні й соціальні позиції й орієнтації, риси особистості спеціаліста) [3].

Аналіз освітньої теорії та практики свідчить про те, що реалізація компетентнісного підходу визначається вченими як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей.

У наукових джерелах подаються переліки ключових компетентностей, різні їх комбінації, які не повністю збігаються, хоча й мають певні спільні тенденції. Нас цікавить насамперед, яким чином представлено означений феномен в естетичному вихованні студентів педагогічних закладів вищої освіти, адже саме в цій освітній галузі компетентнісний підхід не став предметом ґрунтовного науково-педагогічного дослідження.

Як свідчать дослідження науковців з порівняльної педагогіки, системам освіти різних країн світу притаманні відмінності в тлумаченні змісту, принципів систематизації та класифікації компетентностей. У багатьох європейських країнах відбір і впровадження ключових компетентностей стає пріоритетним методологічним і дидактичним завданням, вирішення якого суттєво впливає на конструювання державних освітніх стандартів, навчальних програм, методичного супроводу процесу навчання, систем оцінювання результатів освіти. Спеціально створена міжнародна сітка з відбору компетентностей (DeSeCo) координує напрями досліджень у цій галузі серед країн-учасниць. Організація з економічного співробітництва й розвитку проводить порівняльний аналіз і розробляє стратегії та рекомендації для освітньої політики.

У зв'язку зі специфікою нашого дослідження особливої уваги потребує дослідження сутності поняття «естетична компетентність». Означений термін діалектично пов'язаний з такими поняттями, як «естетична культура», «естетичне виховання», «естетичні знання», «естетичні цінності», «естетичне сприйняття», «естетичні почуття», «естетична насолода», «естетичні судження», «естетичний ідеал», «естетичний смак», «естетична діяльність» тощо.

М. Овсянников, В. Розумний вважають, що естетична компетентність – це «здатність людини розуміти та оцінювати естетичні особливості предметів і явищ природи, суспільного життя» [10, с. 28].

М. Чошанов зазначає, що естетична компетентність – це не просто володіння естетичними знаннями, а постійне прагнення до їх оновлення й використання в конкретних умовах, володіння оперативними й мобільними знаннями [11].

Л. Масол визначає естетичну компетентність як інтегральний духовно-естетичний феномен, готовність і здатність особистості мобілізувати персональні ресурси – організовані в систему художні знання, вміння, ставлення, здібності, якості, необхідні для ефективного вирішення художніх завдань у типових і нестандартних ситуаціях, у побудові власної траєкторії життєтворчості [12]. Дослідниця розуміє під поняттям «естетична компетентність» здатність орієнтуватися в естетичних параметрах різних сфер життєдіяльності, що найбільш ефективно формується при опануванні різних видів мистецтва.

Основою на вищеозначеному, вважаємо можливим у контексті нашого дослідження визначити поняття «естетична компетентність» як складник естетичної культури, здатність виявляти естетичне ставлення до світу в різних сферах діяльності людини, оцінювати предмети і явища, їх взаємодію, що формується під час опанування різних видів мистецтва та потребу діяти за законами простоти, гармонії й краси.

Рівень естетичної компетентності перебуває в тісному зв'язку із загальним культурним рівнем людини. Формування естетичної компетентності відбувається в процесі творчої діяльності майбутнього педагога, у його естетичному ставленні до навколишнього світу, народного мистецтва, природи тощо. Тож естетична компетентність є складником особистісної естетичної культури. На думку В. Лозової, естетична культура передбачає «сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, розвиток здібностей до естетичного сприйняття явищ дійсності, творів мистецтва, потребу вносити прекрасне в оточуючий людину світ, оберігати природну красу» [13, с. 126].

Для того, щоб стати успішним та отримувати задоволення від процесу спілкування з дитиною в середовищі образотворчої діяльності, майбутнім вихователям потрібна особлива фахова художня компетентність, яка складається з:

- розуміння взаємозв'язку складових у системі «культура–мистецтво–освіта»;
- усвідомлення цінності дошкільного дитинства як самостійного періоду життя людини;
- осмислення дитячої творчості як психолого-педагогічного феномену;
- визначення категорії «краса» як чинника особистісного розвитку дитини;
- уміння розробляти стратегію освітньої роботи, зміст образотворчої діяльності й умови її функціонування для забезпечення комплексного розвитку особистості;
- уміння визначати й моделювати педагогічну тактику, технологію спілкування з дитиною, методики розвитку різних видів образотворчої діяльності та дитини в них;
- постійного прагнення до самовдосконалення себе як творчого, ерудованого педагога.

Виходячи з контексту нашого дослідження, окрім визначення сутності категорій «компетентнісний підхід», «компетентність», «естетична компетентність», необхідно, на нашу думку, розкрити зміст поняття «вихователь закладу дошкільної освіти» в аспекті позицій: як педагога, що має володіти психолого-педагогічними знаннями, вміннями, навичками, і як фахівця в галузі дошкільної освіти, який здатен працювати з дітьми. При цьому ми спиралися на дослідження Л. Артемової, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Ю. Косенко, К. Крутій, Т. Поніманської, а також на досвіді практикуючих вихователів закладів дошкільної освіти. Під дефініцією «майбутні вихователі закладів дошкільної освіти» ми розуміємо студентів, які навчаються в закладах вищої педагогічної освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта.

Таким чином, на засадах узагальнення результатів дослідницького пошуку визначено зміст головного поняття дослідження «естетична компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», сутність якої в найбільш узагальненому вигляді можна визначити як інтегровану, складну за змістом, соціально зумовлену якість особистості майбутнього вихователя, яка синтезує значну кількість особистісних та професійних характеристик, включає естетичні цінності, мотиви естетичної діяльності, естетичні знання, уміння й навички, особистісні якості, що призначені для актуалізації в практиці професійної діяльності з метою підвищення її ефективності, оптимізації освітнього процесу, розвитку дітей дошкільного віку.

Естетична компетентність майбутніх вихователів розглядається нами як сукупність компонентів: ціннісно-мотиваційного (ціннісні орієнтації та мотиви, що зумовлюють ефективність естетичної діяльності); когнітивно-діяльнісного (естетичні знання, уміння, навички) та особистісного (особистісно-професійні якості майбутнього вихователя, що зумовлюють результативність перетворення навколишнього середовища за законами краси).

Висновки. Таким чином, проблема розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах університетського педагогічного навчання є актуальною й потребує нагального вирішення. Естетична компетентність є важливим складником естетичної культури майбутнього вихователя та його професійної компетентності. Тож з метою вирішення досліджуваної проблеми схарактеризовано підходи до визначення основних понять дослідження. Визначено сутність його головного поняття «естетична компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» та її компоненти (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, особистісний). Вивчення процесу розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки має бути продовжено в напрямі дослідження різних аспектів становлення досліджуваної компетентності – педагогічних умов, змісту, форм, методів, засобів її розвитку.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Дата звернення: 24.05.2018.
2. Концепція національного виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ldufk.edu.ua/index.php/dokument.275/articles/konceptija-nacionalnogo-vixovannja-studentskoji-molodi.html>. – Дата звернення: 24.05.2018.
3. Комплексний підхід до формування професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / О. І. Курок, Г. П. Барсуковська, Н. М. Гордій та ін.; під заг. ред. О. І. Курка. Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2015. – 232 с.
4. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. 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.

5. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
6. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
7. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М. : ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.
9. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
10. Краткий словарь по эстетике. Под ред. М. Ф. Овсянникова. – М. : Просвящение. – 1993. – 210 с.
11. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование. – 1996. – 84 с.
12. Масол Л. Художня культура України : навчальний посібник / Л. Масол, С. Ничкало, Г. Веселовська, О. Онищенко. – К. : Вища школа. – 2006. – 239 с.
13. Лозова В. І. Питання теорії виховання / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : Основа. – 1995. – 326 с.
14. Эстетика : підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко ; за заг. ред. Л. Т. Левчук. – К. : Вища школа, 1997. – 399 с.
15. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010.
16. Богуш А. Вектор наступності Державних стандартів дошкільної і початкової освіти / А. Богуш // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 20.
17. Бірюк Л. Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-педагогічний аспект) : навчальний посібник / Л. Я. Бірюк. – К. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – 210 с.
18. 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.

Виктория Николаевна Рожнова,

аспирантка кафедри дошкільної педагогіки і психології

Глуховського національного педагогічного університету імені Олександра Довженко,
e-mail: viktoria081216@gmail.com

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье очерчена актуальность проблемы развития эстетической компетентности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки. Охарактеризованы подходы к определению основных понятий исследования. Определена сущность понятия «эстетическая компетентность будущих воспитателей учреждений дошкольного образования» и ее компоненты (ценностно-мотивационный, когнитивно-деятельностный, личностный).

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, эстетическая компетентность, будущие воспитатели учреждений дошкольного образования, эстетическая компетентность будущих воспитателей учреждений дошкольного образования.

Victoriia Rozhnova,

post-graduate student of Preschool Pedagogy and Psychology Department

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv

National Pedagogical University,

e-mail: viktoria081216@gmail.com

CHARACTERISTIC OF THE APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE BASIC CONCEPTS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' AESTHETIC COMPETENCE DEVELOPMENT

Introduction. *The article outlines the importance of future preschool teachers' aesthetic competence development in the training process. It has characterized the approaches to the definition of the main concepts of the study.*

The essence of the «future preschool teachers' aesthetic competence» definition and its components (value-motivational, cognitive activity, personality) has defined in the article.

Purpose. *The purpose of this article is to describe the problem actuality of future preschool teachers' for educational institutions aesthetic competence development in the training process; to characterize the approaches of the basic concepts' definition; to define the main concept «future preschool teachers' aesthetic competence» and its components (value-motivational, cognitive activity, personality).*

Methods: *scientific-methodical literature analysis, the analysis of basic scientific views.*

It has presented the analysis and generalization of the studied problem in the normative documents in the field of education, pedagogical and psychological scientific literature in order to determine the state of problem relevance, to define the essence of the basic categories of the study.

Results. *It has indicated the importance of «future preschool teachers' for educational institutions aesthetic competence» problem development in the training process. It has characterized the approaches of the main concepts definition.*

It has defined the essence of the «future preschool teachers' aesthetic competence» definition and its components (value-motivational, cognitive activity, personality) in the article.

Originality. *It has defined the essence of the «future preschool teachers' aesthetic competence» definition and its components (value-motivational, cognitive activity, personality).*

Conclusion. *The problem of future preschool teachers' aesthetic competence development in the process of University pedagogical study is relevant and urgent.*

Aesthetic competence is an important component of the future preschool teacher's aesthetic culture and his professional competence.

In order to solve this problem the approaches to the main concepts' definition are characterized. It has defined the essence of the «future preschool teachers' aesthetic competence» definition and its components (value-motivational, cognitive activity, personality).

Studying of the future preschool teachers' for educational institutions aesthetic competence process development in the training process should be continued in the direction of various aspects' of the investigated problem. The author means the pedagogical conditions, content, forms, methods, and means of its development.

Key words: *competence approach, competence, aesthetic competence, future preschool teachers, educational institutions, future preschool teachers' aesthetic competence.*

References

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Elektronnyj resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Data zvernennya: 24.05.2018.
2. Konceptiya nacional'nogo vy`xovannya [Elektronnyj resurs]. – Rezhy`m dostupu: <https://www.ldufk.edu.ua/index.php/dokumenti.275/articles/konceptija-nacionalnogo-vixovannja-studentskoji-molodi.html>. – Data zvernennya: 24.05.2018.
3. Kompleksnyj pidxid do formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutn`ogo vy`xovatelya doshkil'nogo navchal'nogo zakladu : monografiya / O. I. Kurok, G. P. Barsukovs`ka, N. M. Gordij ta in.; pid zag. red. O. I. Kurka. Gluxiv : RVV Gluxivs`kogo NPU im. O. Dovzhenka, 2015. – 232 s.
4. Pometun O. I. Dy`skusiya ukrajins`ky`x pedagogiv navkolo py`tan` zaprovadzhennya kompetentnisnogo pidxodu v ukrajins`kij osviti / O. I. Pometun // Kompetentnisnyj pidxid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrajins`ki perspektyvy` : Biblioteka z osvith`oyi polityky` / pid zag. red. O. V. Ovcharuk. – K. : K.I.S., 2004. – 112 s.
5. Bolotov V. A. Kompetentnostnaya model` : ot y`dey` k obrazovatel`noj programme / V. A. Bolotov, V. V. Sery`kov // Pedagogy`ka. – 2003. – № 10. – S. 8–14.
6. Selevko G. Kompetentnosty` y` y`x klassy`fykacy`ya / G. Selevko // Narodnoe obrazovany`e. – 2004. – № 4. – S. 138–143.
7. Ency`klopediya osvity` / gol. red. V. G. Kremen`. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
8. Xutorskoj A. V. Klyuchevye kompetency`y` kak komponent ly`chnostno-ory`entyrovannoj parady`gmy obrazovany`ya / A. V. Xutorskoj // Ucheny`k v obshheobrazovatel`noj shkole. – M. : Y`OSO RAO, 2002. – S. 135–157.
9. Sorochan T. M. Pidgotovka kerivny`kiv shkil do upravlins`koyi diyal`nosti: teoriya ta prakty`ka : monografiya / T. M. Sorochan. – Lugans`k : Znannya, 2005. – 384 s.

10. Kratky`j slovar` po estet`y`ke. Pod red. M. F. Ovsyanny`kova. – M. : Prosvyashheny`e. – 1993. – 210 s.
11. Choshanov M. A. Gy`bkaya texnolog`ya problemno-modul`nogo obucheny`ya : metod. posoby`e / M. A. Choshanov. – M. : Narodnoe obrazovany`e. – 1996. – 84 s.
12. Masol L. Xudozhnya kul`tura Ukrainy` : navchal`ny`j posibny`k / L. Masol, S. Ny`chkalo, G. Veselovs`ka, O. Ony`shhenko. – K. : Vy`shha shkola. – 2006. – 239 s.
13. Lozova V. I. Py`tannya teorii vy`xovannya / V. I. Lozova, G. V. Trocz`ko. – Xarkiv : Osnova. – 1995. – 326 s.
14. Estety`ka : pidruchny`k / L. T. Levchuk, D. Yu. Kucheryuk, V. I. Panchenko ; za zag. red. L. T. Levchuk. – K. : Vy`shha shkola, 1997. – 399 s.
15. Suxorukova G. V. Obrazotvorche my`stecztvo z metody`koyu vy`kladannya v doskil`nomu navchal`nomu zakladi : pidruchny`k / G. V. Suxorukova, O. O. Dronova, N. M. Golota, L. A. Yanczur. – K. : Vy`davny`chy`j Dim «Slovo», 2010.
16. Bogush A. Vektor nastupnosti Derzhavny`x standartiv doskil`noyi i pochatkovoyi osvity` / A. Bogush // Doshkil`ne vy`xovannya. – 2012. – № 7. – S. 20.
17. Biryuk L. Ya. Formuvannya komunikaty`vnoyi kompetentnosti majbutn`ogo vchy`telya pochatkovy`x klasiv u procesi profesijnoyi pidgotovky` (psy`xologo-pedagogichny`j aspekt) : navchal`ny`j posibny`k / L. Ya. Biryuk. – K. – Gluxiv : RVV GDP, 2008. – 210 s.
18. Kompetentnisny`j pidxid u suchasnij osviti: svitovy`j dosvid ta ukrajins`ki perspekty`vy` : biblioteka z osvitr`oyi polity`ky` / pid zag. red. O. V. Ovcharuk. – K. : K.I.S., 2004. – 112 s.

Отримано редакцією 30.05.2018 р.

УДК 378.147.091.33-027.22:613/614]:613.954

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-38-45

Віта Григорівна Бутенко,

викладач кафедри дошкільної і початкової освіти

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка,

e-mail: zbpk1974@gmail.com

ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ВИХОВАТЕЛЯМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИМИ ЗНАННЯМИ, ВМІННЯМИ ТА НАВИЧКАМИ В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті уточнено сутність понять «знання», «уміння», «навички»; інтерпольовано визначення означених термінів у контексті дослідження; визначено групи та обсяг здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок, які забезпечать реалізацію структурних компонентів змісту підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності: когнітивного, діяльнісного, мотиваційного, особистісного, рефлексивного, креативного.

Ключові слова: здоров'язбережувальні знання, вміння, навички; майбутні вихователі; здоров'язбережувальна компетентність; ігрова діяльність; дошкільники.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти має на меті виховання здорової особистості, яка дбає про власне здоров'я та здоров'я оточуючих, прагне вести здоровий спосіб життя. Водночас в останні роки спостерігається значне погіршення стану здоров'я молодого покоління, зокрема дітей дошкільного віку. Чинниками виникнення соматичних, психічних і соціальних хвороб вважають несприятливу екологічну обстановку, наявність шкідливих для здоров'я звичок, малорухливий спосіб життя, матеріальну скруту, неякісне харчування, насамперед дітей. Зазначені реалії актуалізують необхідність формування в дітей здоров'язбережувальної компетентності, яку ми розглядаємо як індивідуальну інтегративну якість особистості, що визначається здатністю розв'язувати здоров'язбережувальні проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, використовуючи сукупність знань, умінь і навичок здорового способу життя. А оскільки досягти найкращих результатів у вирішенні проблем можливо лише за умови глибокої власної зацікавленості, тому вважаємо, що для формування здоров'язбережувальної компетентності доцільно використовувати для дошкільників привабливі засоби, серед яких найбільш дієвими є засоби ігрової діяльності. Провідним організатором освітньо-виховного процесу в закладах дошкільної освіти є вихователь. Від нього значною мірою залежить розвиток особистості й пізнавальних процесів дошкільників, підготовленість до подальшого навчання в школі. Для ефективної здоров'язбережувальної діяльності вихователь має оволодіти певною сукупністю знань, умінь, навичок, виховувати в собі позитивні

професійно-особистісні якості тощо. Тому виникає усвідомлена потреба в цілеспрямованій, спеціально організованій професійній підготовці майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності в умовах вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема підготовки сучасного вихователя не нова. У науковому обігу дослідники обґрунтовують її за різними напрямками: формування фахової компетентності майбутнього вихователя (Г. Беленька); підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці (О. Богініч, З. Борисова); формування здоров'язбережувальної компетентності в навчальному процесі вищого навчального закладу (Н. Белікова, В. Бобрицька, О. Дворнікова, С. Кондратюк, Н. Панчук); аспект здоров'язбереження студентів вищої школи (Ю. Бойко, С. Гуменюк, Д. Вороніна, О. Ландо); зміст, етапи, компонентний склад професійно-педагогічної підготовки вихователя (Т. Жаровцева, О. Пехота, Т. Танько, Г. Троцко); формування культури здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів (Л. Соколенко); формування культури здоров'язбереження майбутніх вихователів (Н. Башавець).

Теоретичному та практичному висвітленню аспектів збереження здоров'я дітей дошкільного віку присвячена низка праць українських учених. Зокрема, значний внесок у дослідження збереження складових здоров'я дошкільників зробили О. Богініч, С. Лупінович, О. Дубогай (фізична складова здорового способу життя дітей); О. Кононко, В. Кузь, В. Кузьменко, С. Ладивір, Т. Піроженко (аспекти психічного здоров'я дошкільників); Л. Артемова, А. Богущ, О. Кононко, Т. Поніманська (формування соціального благополуччя дітей); В. Оржеховська (морально-духовний розвиток особистості). Формуванню ціннісного ставлення до власного здоров'я в дошкільників присвячені наукові розвідки Т. Андрющенко. Аналіз сукупності управлінських, організаційних, освітньо-виховних умов, спрямованих на формування здоров'я дошкільників, здійснено О. Богініч, Н. Левінець, В. Мартинюк. Розгляд чинників формування фундаменту навичок безпечної поведінки дошкільників проведено Л. Гураш, О. Лозою, Л. Лохвицькою. Питання активізації взаємодії закладів дошкільної освіти та сім'ї щодо підвищення рівня педагогічної культури батьків стосовно формування здорового способу життя дітей порушували Г. Беленька, О. Богініч, М. Машовець, Л. Лохвицька, Л. Сварковська. Забезпечення наступності у вихованні здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку розкрито Т. Бабюк, О. Ковшар, С. Кондратюк.

Про визначальне значення гри для розвитку дитини дошкільного віку неодноразово наголошено в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. Так, на вагомість гри в розвитку особистості дитини звертали увагу Ю. Аркін, Л. Венгер, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Зеньківський, О. Леонтєв, Г. Люблінська, І. Сікорський, С. Рубінштейн. Значення ігрової діяльності в розвитку, навчанні і вихованні дошкільників розкрито Н. Гавриш, В. Зеньківським, К. Карасьовою, Т. Піроженко, М. Савченко, М. Шутем. Ролі гри в освітньо-пізнавальній діяльності приділено увагу А. Богущ, Н. Бібік, Н. Луцан, І. Сікорським, О. Савченко. Аспект педагогічного керівництва ігровою діяльністю розкрито в працях Л. Артемової, А. Бурової, Н. Гавриш, Н. Кудикіної, Г. Люблінської, В. Менджеричької, С. Русової. Питання організації ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної і початкової освіти обґрунтовано Г. Тарасенко.

Мету статті вбачаємо у визначенні та обґрунтуванні обсягу здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти майбутні вихователі закладів дошкільної освіти для ефективного формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності.

Виклад основного матеріалу. Актуальність підвищення якості підготовки майбутніх фахівців дошкільного профілю, готових до організації здоров'язбережувального процесу в закладах дошкільної освіти, визначається вимогами сучасної освітньої практики та програмно-нормативними документами (Законом України «Про вищу освіту» (2014), Законом України «Про дошкільну освіту» (2001), «Базовим компонентом дошкільної освіти» (2012)). Особливо відчутні потреби в підготовці майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників, які вміють не просто надавати здоров'язбережувальну інформацію, а зможуть навчити дітей усвідомлено застосовувати її в повсякденному житті, користуючись оптимальними засобами впливу на вихованців. Зважаючи на це, обов'язковим елементом педагогіки вищої школи має бути оволодіння майбутніми вихователями здоров'язбережувальними знаннями, умінями та навичками.

У контексті обґрунтування означеної проблеми передбачено звернення до сутності базових дидактичних категорій «знання», «вміння», «навички», які в наукових джерелах є доволі неоднозначними.

Аналіз літератури свідчить про різне розуміння науковцями феномену «знання» і трактування його як: особливої форми духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності [4, с. 137]; розуміння, збереження в пам'яті та вміння відтворювати основні наукові факти і теоретичні узагальнення. Будь-яке знання виражається в категоріях,

принципах, законах, закономірностях, фактах, ідеях, теоріях, правилах, висновках, які сформульовано в поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях [2, с. 7]; відносно завершеного продукту пізнання, способу відтворення у свідомості суб'єкта пізнання суті об'єкта, що вивчається [3, с. 167]; певного роду інтелектуального продукту, утвореного в результаті людського мислення (образного, символічного), що виражає певний зміст у значенні соціального виміру [9, с. 45]; селективної, упорядкованої певним способом (методом), отриманої, відповідно до яких-небудь критеріїв (норм) оформлену інформацію, яка має соціальне значення [1, с. 392]. З поданих визначень нам імпонує тлумачення поняття «знання», схарактеризоване О. Бєлявою [2, с. 7]. Інтегруючи з темою нашого дослідження, розуміємо цей феномен як збереження в пам'яті та вміння відтворювати основні наукові факти і теоретичні узагальнення щодо здоров'я, здоров'язбереження, здорового способу життя, здоров'язбережувальної компетентності, які сформульовано в поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях.

Спираючись на систему видів знань майбутнього педагога, схарактеризовану В. Гриньовою [5, с. 115], визначено, що знання доцільно диференціювати на: теоретичні, знання-засоби та знання-цінності. У контексті нашого дослідження до теоретичних доречно віднести ті знання, які вагомі для формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності (терміни, дефініції, поняття, правила, закони, наукові факти, принципи, аксіоми, гіпотези, наукові теорії щодо здоров'язбереження та ігрової діяльності дітей). Розглядаючи знання-засоби, можна стверджувати, що це ті знання, які сприятимуть формуванню вмінь щодо збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку з метою формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності (складові здоров'я; чинники формування уявлень щодо здорового способу життя дошкільників; дослідження науковців щодо педагогічного впливу на здоров'язбереження дітей; теоретико-методичні засади організації ігрової діяльності дошкільників). Аналізуючи знання-цінності, варто зауважити, що це знання, які формують особистісне ставлення педагога до означеної проблеми (методологічні знання аспектів здоров'язбереження та ігрової діяльності, оцінні знання).

Погляди на сутність категорій «уміння» та «навички» в дослідженнях науковців також розділяються. Щодо терміна «уміння», то ми посилаємось на дослідження І. Жадленко [6, с. 69–70], яка здійснила систематизацію визначень цього поняття різними науковцями: засвоєний суб'єктом засіб виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань та навичок; формуються шляхом вправ та надають змогу виконання дії не тільки у звичних, а й у змінюваних умовах [12, с. 698]; уміння тісно пов'язані з навичками як засобами виконання діяльності; на основі застосування знань про відповідний спосіб дій, шляхом планомірних управлень формуються навички, які внаслідок багаторазового повторення набувають автоматизованого характеру [4, с. 221]; здобуті на основі досвіду знання, здатність належно робити щонебудь [7, с. 623]. Із наведених визначень, у контексті нашого дослідження випливає, що вміння – це здатність майбутнього вихователя належно виконувати діяльність, спрямовану на реалізацію мети, яка полягає у формуванні здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності.

Окремо доцільно зупинитись на сутності терміна «навичка». Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що означена категорія була предметом уваги значної кількості науковців (Д. Богоявленського, С. Гончаренка, В. Клименка, О. Родіонова, С. Рубінштейна, П. Рудика; В. Шапара). Найбільш розширене визначення цього поняття подано С. Гончаренком в «Українському педагогічному словнику», який тлумачить означене поняття як «дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними. За наявності навичок діяльність людини відбувається швидше і продуктивніше. Навички необхідні в усіх видах діяльності: навчальній, трудовій, ігровій тощо. Формуються навички на основі застосування знань про відповідний спосіб дії шляхом цілеспрямованих планомірних вправлень» [4]. Укладачі Британської енциклопедії визначають «навичку» як «звичний або автоматизований спосіб дії, що виник не спадковим шляхом» [14]. З психологічної точки зору, «навичка» – це «дія, сформована шляхом повторення, яка характеризується високим ступенем освоєння та відсутністю поелементного свідомого регулювання і контролю» [11, с. 266]. Аналізуючи загальнонаукові підходи до тлумачення поняття «навички» та враховуючи специфіку нашого дослідження, ми розглядаємо це поняття як автоматизовані компоненти діяльності студентів, які є результатом багаторазового вправлення у формуванні здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності.

На нинішньому етапі розвитку суспільства провідні компанії світу визначили перелік навичок молодих людей, які знадобляться їм для того, щоб бути успішними спеціалістами в майбутньому, і дали назву «Навички XXI століття». Ґрунтуючись на дослідженні Г. Скрипки [8, с. 100–101], повний список навичок XXI століття має такий вигляд (рис. 1) [13]:

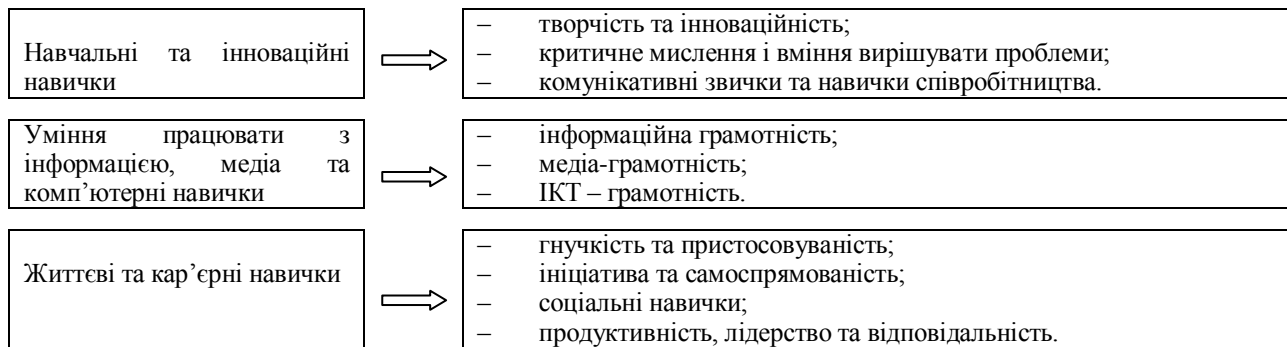


Рис. 1. Навички XXI століття

Вважаємо, що для того, щоб сучасний вихователь був висококваліфікованим, у сукупності його навичок також повинні навички XXI століття, визначені дослідниками на рис. 1.

Аналіз праць дослідників (В. Бобрової, П. Гальперина, Н. Волкової, І. Зимньої, Н. Лошкарьової, С. Милеряна, Л. Фрийдмана) свідчить про взаємозв'язок феноменів «знання», «вміння», «навички», але сутність цього зв'язку трактується по-різному. Так, однією групою науковців (В. Боброва, О. Канюк, Н. Левітова) його подано у вигляді схеми: «знання – вміння – навички», а інші (Н. Волкова, І. Зимня) вважають навичку первинною, ніж вміння, і пропонують розглядати таку схему: «знання – навички – вміння». Ми, базуючись на думці авторів першої групи, вважаємо, що знання повинні стати основою формування вмінь, а навички – це автоматизована діяльність, сформована в процесі багаторазового повторення і не вимагає свідомого контролю. У зв'язку з цим вагомим є зауваження І. Кулагіної та Л. Фрийдман про те, що «акцент треба робити не стільки на різниці між первинністю вмінь чи навички, скільки на якості виконання дій, оскільки автоматизувати можна і дії, які виконуються неправильно» [10, с. 212]. Тому у власному дослідженні намагаємось приділяти увагу якісному формуванню вмінь і навичок майбутніх вихователів із означеної проблеми.

Інтерполюючи зазначене вище на досліджуваній процес, нами визначено, що загальний обсяг здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок, якими повинен оволодіти майбутній вихователь для ефективного формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності, досить значний, і тому його доцільно класифікувати на декілька груп, схематично їх зображено на рис. 2. Зауважимо, що визначені групи сприятимуть реалізації змісту підготовки майбутніх вихователів у його структурних компонентах.

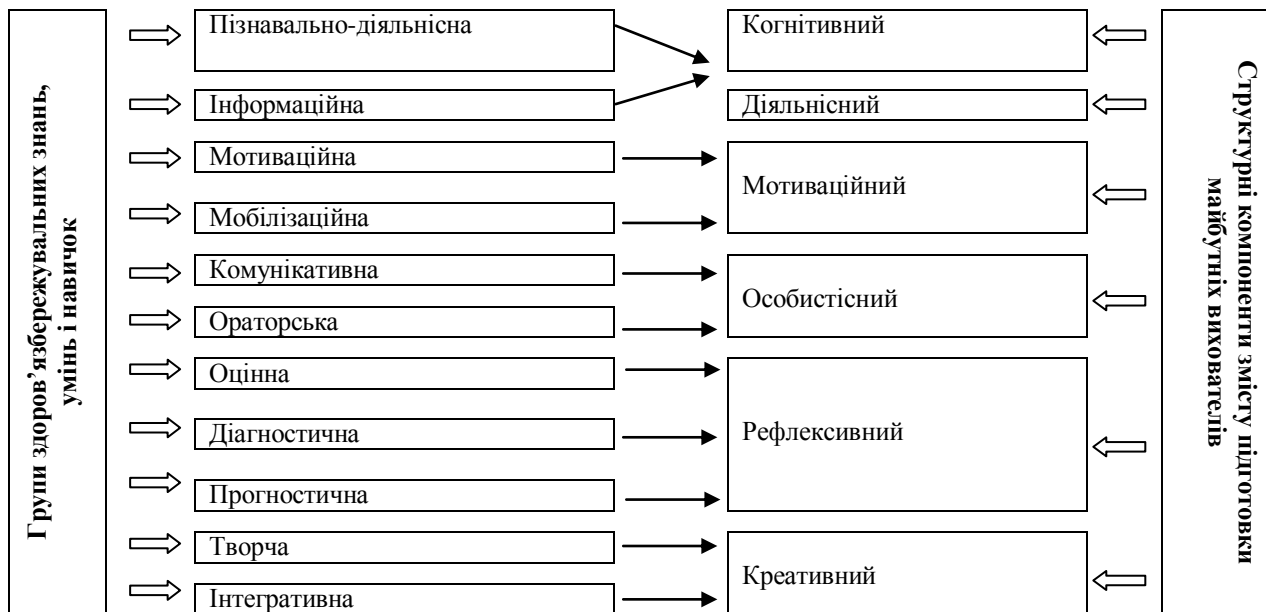


Рис. 2. Групи здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок відповідно до структурних компонентів підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності

Посилаючись на схему, подану на рис. 2, встановлено, що реалізації когнітивного та діяльнісного компонентів змісту підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності сприятиме обсяг здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок пізнавально-діяльнісної та інформаційної груп. Зокрема, пізнавально-діяльнісна група знань, умінь і навичок передбачає наявність у студента науково обґрунтованих теоретичних знань і практичних умінь стосовно сутності людини та її здоров'я, залежності вікових та індивідуальних особливостей розвитку і здоров'я, основ здорового способу життя, безпечної поведінки; усвідомлення цінності ігрової діяльності у формуванні здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку; конкретних уявлень щодо класифікації, змісту, функцій ігор з пріоритетом здоров'язбереження, особливостей методики педагогічного керівництва ними. Сутність інформаційної групи полягає в умінні майбутнього педагога інтерпретувати й адаптувати навчальну здоров'язбережувальну інформацію, яку отримують діти дошкільного віку, до рівня їхніх знань, умінь, навичок. Студенти повинні майстерно створювати оптимальні умови для самостійної розумової праці дошкільників, надання можливості подумати, обміркувати ігрове завдання та побудувати стратегію його розв'язання. Окрім означеного, до інформаційної групи знань, умінь і навичок студентів належить медіа і ІКТ-грамотність, що полягає у знанні персонального комп'ютера, програм з пакету Microsoft Office та для роботи в мережі Інтернет й архіваторами; вмінні використовувати Інтернет та електронні ресурси; медіа- та комп'ютерних навичках, що дозволять добирати, переробляти й зберігати корисну інформацію та застосовувати її з метою формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності.

Реалізацію мотиваційного компонента змісту підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності забезпечуватимуть мотиваційна та мобілізаційна групи. Мотиваційна група визначає наявність у майбутнього вихователя ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб, нахилів, які становлять основу здоров'язбережувальних мотивів; розкриває вміння створювати й цілеспрямовано використовувати розвивальне предметно-ігрове середовище із застосуванням атрибутів для самостійної організації дітьми ігрової діяльності здоров'язбережувального змісту та стимулювання розумових зусиль. Мобілізаційна група характеризує здатність майбутнього вихователя мобілізувати увагу, волю дошкільників на суспільній значущості здоров'язбережувальної ігрової діяльності; вміння спрямувати свідомість дошкільників на визнання того, що здоров'я людини, безпека і благополуччя найбільше залежать від звичок, власної поведінки, способу життя, особливостей складових здоров'я.

Забезпеченню особистісного компонента змісту підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності сприятимуть комунікативна і ораторська групи. Зокрема, комунікативна група здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок обумовлює вправність майбутнього вихователя у встановленні реальних міжособистісних контактів дошкільників при проведенні ігор щодо збереження здоров'я, регулюванні ігрових дій учасників, налагодженні рольового спілкування у процесі ігрової діяльності, навчанні діалогічного мовлення із використанням здоров'язбережувальних термінів. Ораторська група розкриває майстерність майбутнього вихователя спонукати дошкільників до роздумів, рішень, дій щодо збереження й зміцнення здоров'я; здатність доступно, логічно передавати здоров'язбережувальну інформацію, забезпечувати інтерес до неї та педагога; досконалість виразності та техніки мовлення, його доречність, стриманість, відповідність особливостям дошкільників та умовам ігрових ситуацій, спрямованих на формування свідомого ставлення до збереження власного здоров'я.

Розглядаючи рефлексивний компонент змісту підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності, визначено, що його реалізація забезпечуватиметься через три групи здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок: оцінну, прогностичну і діагностичну. Оцінну групу утворюють можливості студента усвідомлювати себе суб'єктом здоров'язбережувальної педагогічної діяльності; здатність до самодіагностики, тобто вміння аналізувати й оцінювати власну діяльність щодо здоров'язбереження та діяльність дошкільників; бажання вивчати й упроваджувати в освітньо-виховний процес кращий педагогічний досвід у галузі здоров'язбереження та ігрової діяльності; готовність до самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення. Рефлексивна оцінка та самооцінка результатів власної діяльності є основою формування майбутніми вихователями навичок самоконтролю. Майстерність майбутнього педагога здійснювати прогноз розвитку дошкільника, попередження можливих проблем зі здоров'ям, урахування вікові та індивідуальні особливості, тип темпераменту, характеру, становить прогностичну групу. Організуючи здоров'язбережувальну ігрову діяльність на засадах гуманістичної педагогіки, майбутній вихователь має передбачати побажання дошкільників, орієнтуючись на їхні індивідуальні запити і можливості, що вимагає високого рівня педагогічної майстерності, прогностичних умінь. Діагностична група становить умілість майбутнього

педагога здійснювати педагогічний моніторинг, що дозволить не тільки оперативно відстежувати процеси й динаміку здоров'язбережувальної освітньої діяльності, а й своєчасно вносити корективи у випадку негативного її впливу на здоров'я; визначати рівень сформованості знань, умінь і навичок дошкільників щодо збереження та зміцнення здоров'я.

Характеризуючи креативний компонент змісту підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності, встановлено, що його реалізації сприятимуть творча та інтегративна групи здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок. Зокрема, творча група охоплює наявність усвідомлених, ґрунтовних, систематичних валеологічних знань, умінь їх творчо інтерпретувати; майстерність спостерігати, бачити або створювати здоров'язбережувальну проблему, підводити дошкільників до оригінального вирішення ігрового завдання; здатність уявляти та відкривати невідомі характеристики засобів, що допоможуть підтримувати здоровий спосіб життя дітей. Інтегративна група характеризує здібність майбутнього педагога вводити валеологічну компоненту в усі види організації життєдіяльності дошкільників, забезпечуючи цілісність освітньо-виховного процесу й створення необхідних умов для застосування дошкільниками здоров'язбережувального матеріалу, знань, умінь, навичок, накопичених на заняттях у творчій і самостійній ігровій діяльності.

Висновки. Отже, можна констатувати, що оволодіння майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти здоров'язбережувальними знаннями, вміннями та навичками передбачає формування валеологічного категоріального апарату мислення майбутнього педагога, аксіологічного осмислення своєї ролі у вирішенні проблем здоров'язбереження дошкільників засобами ігрової діяльності і є основою для реалізації всіх структурних компонентів змісту підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності.

Перспективами подальших досліджень вважаємо розкриття специфіки формування здатності до використання набутих здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок для практичного вирішення завдань щодо формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності.

Список використаних джерел та літератури

1. Абушенко В. Л. Новейший философский словарь. [Електронний ресурс] / В. Л. Абушенко. – Мн. : Книжний дом, 2003. – 1280 с. – С. 392–393. Режим доступа: http://newest_philosophical_dictionare.pdf/ - Дата звернення: 19.04.2018.
2. Беляєва О. М. Категорії «знання», «уміння» і «навички» в дидактиці та лінгводидактиці / О. М. Беляєва, Ю. В. Лисанець // Аспекти дослідження іноземних мов і лінгводидактичні основи викладання : зб. наук. пр. – Полтава, 2016. – Вип. 16. – С. 7–14.
3. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти : монографія / Ю. Д. Бойчук. – Суми : Університетська книга, 2008. – 357, [1] с. : іл. 10.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти : монографія / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
6. Жадленко І. О. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Олександрівна Жадленко. – Запоріжжя, 2017. – 282 с.
7. Загнітко А. П. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова : 100 000: від А до Я / А. П. Загнітко, І. А. Щукіна. – Донецьк : ТОВ ВКФ БАО, 2008. – 704 с.
8. Скрипка Г. В. Формування в учнів навичок ХХІ століття засобами ІКТ / Ганна Скрипка // Інформаційні технології і засоби навчання, 2016. – Том 54. – № 4. – С. 99–107.
9. Титенко О. А. Інформація та знання як ключові поняття сучасної політичної економії / О. А. Титенко // Економіка і право. – Випуск 28. – 2015. – С. 43–50.
10. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение. – 1991. – 288 с.
11. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
12. Шапарь В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь; [под общ. ред. В. Б. Шапаря]. – Изд. 3-е. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 806 с.
13. Framework for 21st century learning [online] – Available from: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>. (in English).
14. Habit / Encyclopedia Britannica. – Режим доступу: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/250806/habit>. – Дата звернення: 19.04.2018.

Вита Григорьевна Бутенко,
преподаватель кафедры дошкольного и начального
образования Сумского государственного
педагогического университета имени А. С. Макаренко,
e-mail: zbpk1974@gmail.com

ОВЛАДЕНИЕ БУДУЩИМИ ВОСПИТАТЕЛЯМИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИМИ ЗНАНИЯМИ, УМЕНИЯМИ И НАВЫКАМИ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье уточнена сущность понятий «знание», «умение», «навыки»; интерполированы определения указанных терминов в контексте исследования; определены группы и объем здоровьесберегающих знаний, умений и навыков, которые обеспечат реализацию структурных компонентов содержания подготовки будущих воспитателей к формированию здоровьесберегающей компетентности дошкольников средствами игровой деятельности: когнитивного, деятельностного, мотивационного, личностного, рефлексивного, креативного.

Ключевые слова: здоровьесберегающие знания, умения, навыки; будущие воспитатели; здоровьесберегающая компетентность; игровая деятельность; дошкольники.

Vita Butenko,
Teacher of the Chair of Preschool and Primary Education,
Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko,
e-mail: zbpk1974@gmail.com

INTENDING PRESCHOOL TEACHERS' MASTERING HEALTH-SAVING KNOWLEDGE AND SKILLS IN THE ASPECT OF FORMING PRESCHOOLERS' HEALTH-SAVING COMPETENCE BY MEANS OF GAME ACTIVITY

***Introduction.** The pedagogical significance of preserving health of preschool children, forming their health-saving competence in the process of educational and upbringing activities is now becoming particular relevant. A significant increase in children's incidence rate poses increased requirements for the future teachers' training in the system of higher education, since the teacher is the main organizer of preschool education that promotes the acquisition of health-saving literacy, culture and competence by preschool children. From this point of view, it is important to study the problem of mastering health-saving knowledge and skill by the intending preschool teachers in the aspect of forming preschoolers' health-saving competence by means of game activity.*

***Purpose.** The article is devoted to the definition and substantiation of the amount of health-saving knowledge and skills that should be mastered by the intending teachers of preschool educational establishments for effective formation of the health-saving competence of preschool children by means of game activity.*

***Methods.** The validity of the obtained results is confirmed by the use of general didactic methods: theoretical generalization and systematization, analysis, classification, abstraction, specification, and comparison.*

***Results.** In the article a content analysis of the concepts of «knowledge», «ability», «skills» is conducted; the scientific interpretations of the studied terms are analyzed; the definitions in the context of the study are formulated. The health-saving knowledge and skills are classified and divided into groups: cognitive-activity, informational, motivational, mobilization, communicative, oratorical, evaluation, diagnostic, prognostic, creative, integrative. The volume of health-saving knowledge and skills of the future teachers of preschool education institutions is revealed, which will facilitate implementation of the contents of the intending teachers training for the formation of the preschoolers' health-saving competence by means of game activity in its structural components: cognitive, activity, motivational, personal, reflexive, and creative.*

***Originality.** The theoretical analysis of scientific sources has shown that despite the interest of researchers in preparing students of preschool profile in the higher school conditions, the problem of the intending teachers' readiness to form health-saving competence of preschoolers by means of game activities remains unnoticed. The acquisition by students of health-saving knowledge and skills is considered to be one of the pedagogical conditions for effective training in this direction; therefore, the question of determining their volume has been updated.*

***Conclusion.** Mastering of health-saving knowledge and skills by the future teachers of preschool education institutions provides for the formation of a valueological categorical apparatus of thinking of a future teacher, an axiological understanding of his role in solving problems of preserving health of preschool children by means of game activity and is the basis for implementation of all the structural components of content of the future teachers' training for the formation of health-saving competence of preschoolers by means of game activities.*

***Key words.** Health-saving knowledge, skills; intending teachers; health-saving competence; game activity; preschoolers.*

References

1. Abushenko V. L. Novejshy`j fylosofsky`j slovar`. [Elektronny`j resurs] / V. L. Abushenko. – Mn. : Kny`zhnyj dom, 2003. – 1280 s. – S. 392–393. Rezhy`m dostupa: http://newest_philosophical_dictionary.pdf/ - Data zvernennya: 19.04.2018.
2. Byelyayeva O. M. Kategoriyi «znannya», «uminnya» i «navy`chky» v dy`dakty`ci ta lingvody`dakty`ci / O. M. Byelyayeva, Yu. V. Ly`sanecz` // Aspekty` doslidzhennya inozemny`x mov i lingvody`dakty`chni osnovy` vy`kladannya : zb. nauk. pr. – Poltava, 2016. – Vy`p. 16. – S. 7–14.
3. Bojchuk Yu. D. Ekologo-valeologichna kul`tura majbutn`ogo vchy`telya: teorety`ko-metody`chni aspekty` : monografiya / Yu. D. Bojchuk. – Sumy` : Universy`tets`ka kny`ga, 2008. – 357, [1] s. : il. 10.
4. Goncharenko S. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j slovny`k / Semen Goncharenko. – Ky`yiv : Ly`bid`, 1997. – 376 s.
5. Gry`n`ova V. M. Formuvannya pedagogichnoyi kul`tury` majbutn`ogo vchy`telya: teorety`chny`j ta metody`chny`j aspekty` : monografiya / V. M. Gry`n`ova. – X. : Osnova, 1998. – 300 s.
6. Zhadlenko I. O. Formuvannya profesijno-ety`chnoyi kompetentnosti majbutnix vy`xovateliv doskil`ny`x navchal`ny`x zakladiv u procesi faxovoyi pidgotovky` : dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Iry`na Oleksandrivna Zhadlenko. – Zaporizhzhya, 2017. – 282 s.
7. Zagnitko A. P. Vely`ky`j tлумachny`j slovny`k. Suchasna ukrayins`ka mova : 100 000: vid A do Ya / A. P. Zagnitko, I. A. Shhukina. – Donecz`k : TOV VKF BAO, 2008. – 704 s.
8. Skry`pka G. V. Formuvannya v uchniv navy`chok XXI stolittya zasobamy` IKT / Ganna Skry`pka // Informacijni tehnologii i zasoby` navchannya, 2016. – Tom 54. – № 4. – S. 99–107.
9. Ty`tenko O. A. Informaciya ta znannya yak klyuchovi ponyattya suchasnoyi polity`chnoyi ekonomiyi / O. A. Ty`tenko // Ekonomika i pravo. – Vy`pusk 28. – 2015. – S. 43–50.
10. Fry`dman L. M. Psy`xology`chesky`j spravochny`k uchy`telya / L. M. Fry`dman, Y`. Yu. Kulagy`na. – M. : Prosveshheny`e. – 1991. – 288 s.
11. Shapar V. B. Suchasny`j tлумachny`j psy`xologichny`j slovny`k / V. B. Shapar. – X. : Prapor, 2007. – 640 s.
12. Shapar` V. B. Novejshy`j psy`xology`chesky`j slovar` / V. B. Shapar`, V. E. Rossoxa, O. V. Shapar`; [pod obshh. red. V. B. Shaparya]. – Y`zd. 3-e. – Rostov n/D. : Feny`ks, 2007. – 806 s.
13. Framework for 21st century learning [online] – Available from: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>. (in English).
14. Habit / Encyclopedia Britannica. – Rezhy`m dostupu: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/250806/habit>. – Data zvernennya: 19.04.2018.

Отримано редакцією 30.04.2018 р.

УДК 378.147.146

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-45-51

Наталія Олександрівна Брюханова,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків,
e-mail: brnat@ukr.net

Наталія Валеріївна Корольова,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки, методики та менеджменту освіти
Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків,
e-mail: koroleva-nv79@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ В СИСТЕМІ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: РЕКУРСИВНІ ЗВ'ЯЗКИ

У статті розглянуто проблему проектування системи професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів, навчання студентів відповідних спеціальностей педагогічного проектування та здійснення ними цього проектування у професійно-технічних навчальних закладах освіти. Розкрито сутність педагогічного проектування, принципи, яких варто дотримуватися при проектуванні професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів. Окреслено актуальність педагогічного проектування в системі інженерно-педагогічної освіти за допомогою рекурсивних зв'язків.

Ключові слова: педагогічне проектування, принципи проектування, принципи проектування професійної діяльності інженерно-педагогічних кадрів, рекурсивні зв'язки.

Постановка проблеми. Реалізація соціального замовлення суспільства на підготовку компетентних інженерів-педагогів вимагає таких методологічних підходів, які б забезпечували оновлення концепцій професійної педагогічної підготовки, удосконалення змісту фахової освіти, розроблення особистісно-орієнтованих навчальних програм тощо.

Зважаючи на те, що інженерно-педагогічна освіта готує «кадри кадрів» [4], адже як педагогічні працівники ПТНЗ інженери-педагоги покликані формувати майбутніх робітників, відтворювати основну продуктивну силу суспільства, способи підготовки майбутніх педагогів та способи здійснення ними у подальшому власної професійно-педагогічної діяльності мають високий ступінь подібності. Зокрема, проектування системи професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів, навчання студентів відповідних спеціальностей педагогічного проектування та здійснення ними цього проектування у ПТНЗ – це ті три види діяльності, які пов'язані між собою за допомогою рекурсивних зв'язків. Зрозуміло, що високий ступінь реалізованості цих зв'язків сприятиме отриманню очікуваного результату у вигляді реального проекту ефективної підготовки кваліфікованих робітників і працюватиме на престиж інженерно-педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проектування має технічне походження, але прагнення позбавити навчально-виховний процес стихійності, надаючи перевагу продуманості дій, їх послідовності, зорієнтованості на вихованця сприяють активному розвитку проектування в педагогіці.

Методологічні засади проектування як виду діяльності розглядалися М. Азимовим, В. Гаспарським, Ю. Громико, С. Кримським, Г. Щедровицьким та ін. Загальнотеоретичні аспекти проектування в освітній галузі вивчали В. Безрукова, В. Беспалько, В. Гінецинський, В. Докучаєва, О. Заїр-Бек, А. Лігоцький, В. Монахов, О. Новиков, В. Юдін, Н. Яковлева та ін., технології проектування різних аспектів організації навчально-виховного процесу у вищій школі знайшли відображення у роботах Н. Барінова, Н. Суртаєва, В. Стрельникова та ін.

Г. Лебедева [3] на основі ретроспективного аналізу наукових джерел констатує наявність двох тенденцій у розвитку теоретичних уявлень про сутність педагогічного проектування. По-перше, педагогічне проектування розглядається у якості функції наукових і методичних установ, що займаються розробленням теоретичних моделей-програм виховання й навчання школярів, методик їх використання, обґрунтуванням їх призначення у створенні виховних, освітніх, навчальних систем (В. Беспалько, Л. Гордин, В. Коротов, В. Краєвський, Б. Лихачов та ін.). По-друге, педагогічне проектування означає процес розроблення цілей і конструктивних схем їхнього досягнення окремими педагогами або колективами вчителів в умовах варіативної освіти, вибору виховних програм на основі особистісного сприйняття й освоєння ідей, концепцій, ціннісних установок (О. Анісімов, В. Караковський, Л. Новикова, Н. Селіванова та ін.). Ці тенденції, як цілком слушно зазначає автор, не суперечать одна одній, друга є логічним наслідком першої.

Завдяки напрацюванням у визначених напрямках утворено поняття «проектування освітньої моделі», «проект виховання й навчання», «проектування педагогічних систем, процесів та ситуацій», «проектування особистісно-орієнтованої ситуації», «проектування змісту навчальної дисципліни», «проектування технологій навчання», «проектування логіки вивчення змісту», «проектування умов, в яких буде знаходитися учень», «проектування вимог до викладача», «проектування особистості», «проектування розвитку людини», «проектне навчання», «проективні методики», «проектна техніка виконання» та багато інших, продовжують активно вивчатися позначувані ними педагогічні об'єкти.

Однак актуальним залишається дослідження педагогічного проектування в системі інженерно-педагогічної освіти за допомогою рекурсивних зв'язків.

Формулювання мети статті. Визначення сучасних вимог до педагогічного проектування в системі інженерно-педагогічної освіти за допомогою рекурсивних зв'язків і є метою цієї статті.

Виклад основного матеріалу. Педагогічне проектування – це обов'язковий етап діяльності педагога, який передує його взаємодії із тими, хто вчиться, та призначений для вибору з множини рішень щодо цієї взаємодії найбільш ефективних, а також детальне, послідовне та обґрунтоване їх викладення, що уособлює поняття педагогічного проекту.

Педагогічне проектування, як і будь-яка інша діяльність, здійснюється згідно з певними основними положеннями, які визначають його зміст та послідовність виконання відповідних дій. Ці положення зветься принципами. Принципи поділяються на три групи: загальні; ті, що відбивають вимоги до проектування соціального об'єкта; принципи власне педагогічного проектування.

Загальні принципи відбивають вимоги до проектування будь-яких об'єктів дійсності. До них належать:

- принцип реалізованості проекту;
- принцип конструктивної цілісності;
- принцип оптимальності;

- принцип економічної рентабельності;
- принцип мінімізації екологічного збитку;
- принцип ергономічного обліку психологічних можливостей людини й створення зручності й безпеки для його роботи із засобами;
- естетичний принцип зручності й краси [5];
- принцип діагностованості, що припускає організацію постійного зворотного зв'язку, реалізацію вимірювального інструментарію, моніторинг функціонування системи на практиці [2, с. 19]).

До принципів проектування соціальних об'єктів можна віднести:

- принцип людських пріоритетів як принцип орієнтування на людину – головного учасника подій;
- принцип саморозвитку систем, процесів та ситуацій, який означає створення їх динамічними, гнучкими, здатними до змін, перебудови, ускладнення або спрощення [5, с. 104], [6, с. 15];
- принцип динамізму, що припускає рух системи від сутності вищого порядку до сутності більш низького порядку [3, с. 19]).

Принципами, яких потрібно дотримуватися в процесі проектування професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів, є:

- принцип системності проектування, що передбачає розгляд проектувальної діяльності як цілісної системи, яка, з одного боку, є елементом ще більшої відносно неї системи, якою є проектування системи професійної підготовки фахівців, а з іншого – її складові (структурні й функціональні) також становлять системи і можуть бути розкриті шляхом застосування системного підходу;

- принцип багатомірності проектувальної діяльності, згідно з яким вона є складним утворенням, що характеризується численними взаємозв'язками між його рівнями, згрупованими за масштабом (проектування системи, процесу, ситуації), за розвитком знання (методологічний, концептуальний, теоретичний, практичний), за спрямованістю (педагогічна проектувальна діяльність; діяльність з підготовки майбутніх інженерів-педагогів, зокрема, до педагогічного проектування; педагогічна діяльність з фахової підготовки у ПТНЗ, яка передбачає здійснення, зокрема, проектувальних дій);

- принцип дієвої узгодженості етапів проектування системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, згідно з яким кожен з етапів проектування, наприклад, підготовка, розроблення, перевірка, завершення здійснюється за допомогою організаційної, змістової та особистісної груп дій, а кожна з цих груп дій, у свою чергу, проходить шлях від підготовки проектування до його завершення;

- принцип єдності у моделюванні професійної компетентності інженерів-педагогів та відповідної системи їх підготовки, який передбачає визначення вимог до фахівця згідно зі структурними елементами особистості у межах кожної виділеної педагогічної компетентності та побудову професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів за кожною з цих компетентностей, де засобами навчальних дисциплін, що їх забезпечують, формуватимуться необхідні елементи особистості) [1].

Кожен з принципів проектування професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів тісно пов'язаний з іншими і доповнює їх, ілюструючи цілісність і складність такого утворення, яким є зазначена проектувальна діяльність. Але саме другий з принципів явно вказує на таку специфіку педагогічного проектування в системі інженерно-педагогічної освіти, як неодноразове включення діяльності до діяльності, а звідси – й на наявність рекурсивних зв'язків. Ці зв'язки обумовлюються подібністю характеристик різних видів діяльності у сфері освіти і водночас самі визначають подібність характеристик, забезпечуючи перехід від однієї діяльності до іншої. Проілюструємо зазначене на прикладі трьох видів діяльності:

- проектування системи професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів;
- навчання студентів інженерно-педагогічних спеціальностей педагогічного проектування;
- здійснення підготовленими інженерами-педагогами педагогічного проектування у ПТНЗ.

Основними структурними елементами діяльності з проектування системи професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів є [4]:

- мотив – забезпечення ефективного навчально-виховного процесу, у якому розроблення конкретної педагогічної системи, процесу чи ситуації за принципами педагогічного проектування та з урахуванням усіх можливих факторів сприятиме належному здійсненню цього процесу;

- мета – розроблення комплексу документів, які детально висвітлюють зміст освіти, способи взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, а також підстави й вимоги стосовно його (процесу) організації, функціонування та розвитку;

- суб'єкт – педагог або група фахівців;

- предмет – інформація стосовно сучасних вимог до особистості педагогічного працівника ПТНЗ, науково-педагогічні напрацювання щодо організації навчально-виховного процесу та його складових у ЗВО, зміст чинної системи професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів, яка за ознакою масштабу

охоплює педагогічні процеси (підготовка за компетентностями, дисциплінами) та педагогічні ситуації (підготовка за темами розділів чи занять), а за ознакою спрямованості – інші види діяльності (навчальну, зі здійснення фахової підготовки у ПТНЗ), між якими встановлено рекурсивні зв'язки;

– процес, який до відомих характеристик додає рівні за розвитком знання (методологічний, концептуальний, теоретичний, практичний), етапи (підготовка, розроблення, перевірка, завершення) та групи дій (організаційні, змістові та особистісні), що утворюють між собою дієву узгодженість;

– засоби – законодавчо-нормативна документація, підходи до навчання (системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний та ін.), досягнення теорії і практики педагогічного проектування;

– продукт – проект, який за типом – педагогічний, за класом – мультипроект, за видом – змішаний, за масштабом – великий, за складністю – складний, за тривалістю – довгостроковий, за характером координації – з відкритою, явною координацією, за ступенем зв'язку – взаємопов'язаний, за ступенем обов'язковості – обов'язковий, за об'єктом інвестування – реального інвестування; структуру проекту встановлюють підстави для розроблення проекту, просторові та часові умови, виконавці, мета проекту, актуальність проекту, джерела інформації, оброблення інформації, результат, оцінювання результату, порядок приймання проекту, умови і порядок реалізації проекту.

Діяльність з проектування навчально-виховного процесу в ПТНЗ розкривається за тими ж структурними елементами, але з тією різницею, що її суб'єктом уже є підготовлений інженер-педагог (або група), який прагне розробити різнорівневий проект ефективної професійної підготовки кваліфікованого робітника (зміст, технології, взаємодія), опрацюючи вихідну інформацію про умови праці й вимоги до цього робітника, особливості професійної підготовки у ПТНЗ і керується на всіх рівнях й етапах проектувальної діяльності законодавчо-нормативною документацією стосовно надання відповідних освітніх послуг, напрацюваннями педагогічної теорії й практики.

Діяльність з навчання студентів інженерно-педагогічних спеціальностей педагогічного проектування здійснюється за розробленням проектом професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів (перша з розкритих видів діяльності). Вона передбачає засвоєння інформації про педагогічне проектування у ПТНЗ (масштаб, спрямованість, рівні, етапи, структура, вимоги тощо) та відпрацювання дій з розроблення різнорівневих проектів професійної підготовки кваліфікованих робітників у штучних (за завданням викладача у ЗВО) та природних (від самостійного формулювання завдання на проект до реалізації та корегування готового проекту під час педагогічної практики у ПТНЗ) умовах. Це відпрацювання дій для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей передбачає виконання другої із розглянутих видів проектувальної діяльності.

Педагогічне проектування за масштабом поділяється на: проектування системи (глобальний рівень), проектування процесу, проектування ситуації (етапні рівні). Так, проектування системи професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів як компетентних фахівців становить педагогічне проектування на глобальному рівні, а проектування процесу формування кожної з професійних компетентностей засобами навчальних дисциплін та їхніх тем – на етапних рівнях. У здійсненні підготовленими інженерами-педагогами педагогічного проектування в ПТНЗ також можна виділити глобальний рівень, якому відповідає визначення стратегії формування особистості кваліфікованого робітника вздовж усього освітнього періоду, та етапні, на які диференціюється загальне соціальне замовлення і яким відповідає визначення способів передавання й засвоєння елементів професійного досвіду засобами навчальних дисциплін та їх тем. Для процесу професійної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей друга з двох зазначених видів діяльності утворює складову змісту навчання, а цей зміст навчання, у свою чергу, – один з результатів першої проектувальної діяльності.

В іншому вимірі розвиток думки проектувальника (педагогічного працівника ЗВО, ПТНЗ) здійснюється від відомого до нового, що забезпечує вирішення виокремлених проблем. Таким відомим є методологія проектувальної діяльності, визначена філософськими аспектами, теорією педагогічного проектування й підходами у навчанні (системним, діяльнісним, особистісно-орієнтованим, компетентнісним тощо). Ці методологічні засади проектування, поєднані певним чином, утворюють концепцію проектувальної діяльності. Розроблені структурно-технологічні аспекти педагогічного проектування визначають його теоретичний рівень, а безпосереднє виконання – практичний. Наприклад, проектування на рівні системи всіма своїми складовими зорієнтоване на підготовку фахівців до здійснення проектувально-педагогічної діяльності у ПТНЗ. На методологічному (М) рівні визначається основа для правомірного й повноцінного здійснення кожного з трьох видів діяльності, на концептуальному (К) – визначаються способи взаємоузгодження цих видів діяльності, на теоретичному (Т) – встановлюються способи реалізації діяльнісних взаємозв'язків, а на практичному (К) – ці способи поступово втілюються у проекти професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Між рівнями проектування за масштабом та розвитком знання встановлюються міцні зв'язки, наприклад, проектування системи визначається певними методологічними засадами, які є основою для здійснення підпорядкованих системі процесів та ситуацій і, навпаки, методологічні засади проектування ситуацій створюють відповідну основу для проектування процесів і далі – системи в цілому.

Усі три види діяльності (проектування системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, навчання студентів інженерно-педагогічних спеціальностей педагогічного проектування, здійснення підготовленими інженерами-педагогами педагогічного проектування у ПТНЗ) характеризуються й узгоджуються як за рівнями, виділеними за різними ознаками, так і за етапами та групами проектувальних дій, адже перебувають не тільки у системному взаємозв'язку, але й у розвитку і проходять шлях від підготовки проектування до його завершення і набувають такого змісту:

– етап підготовки: М – аналіз усіх даних, які визначають водночас актуальність і потенційну можливість здійснення проектування системи (процесу, ситуації), встановлення положень, які зумовлюють та спрямовують винахідництво; К – визначення цінності проектувальної діяльності, загальних та особливо відмінних властивостей її здійснення; Т – визначення ресурсів (інформаційних, часових, просторових, людських тощо), використання яких створює умови для розвитку вихідної ідеї проектування, та ступеня забезпеченості проектувальної діяльності кожним з ресурсів; П – визначення об'єкта і предмета, формулювання цілей і завдань проектування;

– етап розроблення: М – вибір способів використання філософських і педагогічних надбань, які є основою для проектувальної діяльності та з якими здійснюється постійне співвіднесення нового знання для забезпечення цілісності як проекту, що розробляється, так і тієї системи, стосовно якої виконується діяльність і проект, який одержують, є складовими; К – формулювання концепції проектувальної діяльності; Т – визначення програми проектувальних дій; П – моделювання й розроблення системи підготовки фахівців, що знаходить відображення в освітніх стандартах;

– етап перевірки: М – встановлення ступеня адекватності використаних філософських і педагогічних надбань завданням проектування, їхньої достатності й ефективності, визначення підстав для перевірки якості проектувальних рішень; К – перевірка концепції на повноту реалізованості, доцільність та оригінальність її положень, а також їх уточнення; Т – визначення програми контролю й коригування проекту; П – здійснення перевірки проекту на теоретичному рівні (співвідношення усіх положень) та практичному (реалізація процесу підготовки фахівців за розробленим проектом);

– етап звершення: М – усвідомлення відповідності проектувальних дій та отриманого проекту певним характеристикам стійких положень педагогічної науки; К – осмислення важливості здійснених проектувальних дій та отриманого проекту для розвитку педагогічної теорії та практики; Т – визначення способів оформлення й використання розробленого проекту; П – оформлення всіх прийнятих проектувальних рішень.

Під час проектування виконуються дії трьох груп: організаційної (створення й підтримка суб'єктом проектувального середовища), змістової (розвиток ідей та прийняття проектувальних рішень), особистісної (формування й підтримка професійної готовності до проектування). Вони перебувають між собою в певному співвідношенні і за наявності переваги змістових дій, однак по-різному проявляють себе на кожному із проектувальних етапів: на підготовчому етапі більше змістових дій, пов'язаних із методологічним і концептуальним рівнями, а на інших – із теоретичним і практичним.

Висновки. Таке поєднання за допомогою рекурсивних зв'язків трьох видів діяльності (проектування системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, навчання студентів інженерно-педагогічних спеціальностей педагогічного проектування, здійснення підготовленими інженерами-педагогами педагогічного проектування у ПТНЗ) дає можливість розглядати студентів інженерно-педагогічних спеціальностей і як об'єкт, і як суб'єкт педагогічного проектування, гармонізуючи їхню роль у всіх видах діяльності.

Зазначені три види діяльності обрано нами у якості прикладу, за допомогою якого можна проілюструвати дієвість і важливість встановлення рекурсивних зв'язків в інженерно-педагогічній освіті. Але ними не обмежується дослідження з цього напрямку. Зрозуміло, що якісним проектом підготовки кваліфікованого робітника буде за умови наявності в інженера-педагога досвіду виконання професійної діяльності його випускників і досвіду організації навчальної діяльності учнів ПТНЗ відповідної спеціальності. А ці види діяльності із педагогічним проектуванням в ПТНЗ утворюють наступні рекурсивні зв'язки, які впливають на якість системи інженерно-педагогічної освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Брюханова Н. О. Принципи проектування педагогічної складової інженерно-педагогічної освіти / Н. О. Брюханова // Теорія і практика управління соціальними системами: щоквартальний науково-практичний журнал. – № 4 – Харків: НТУ «ХПІ», 2012. – С. 39–45.

2. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем : учеб. пособие: Электронный ресурс
Лилия Измайловна Гурье. – Казань. – Казан. гос. технол. ун-т, 2004. – 212 с. – Режим доступа:
<http://www.pedlib.ru/Books/1/0222/index.shtml>. – Дата звернення: 15.01.08.

3. Лебедева Г. А. Обучение педагогическому проектированию в процессе профессиональной подготовки учителя : автореф. дис. на соиск. научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Галина Анатольевна Лебедева. – Москва, 1997. – 20 с.

4. Коваленко О. Е. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу : монографія / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко. – Харків : УПА, 2007. – 162 с.

5. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.

6. Попова В. Р. Формирование проектировочных умений студентов педагогического вуза на основе алгоритмического подхода : автореф. дис. на соиск. научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального обучения» / Виктория Романовна Попова. – Омск, 2007. – 24 с.

Наталья Александровна Брюханова,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогики,
методики и менеджмента образования
Украинской инженерно-педагогической академии,
г. Харьков,
e-mail: brnat@ukr.net

Наталья Валерьевна Королева,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики, методики и менеджмента
образования Украинской инженерно-педагогической
академии, г. Харьков,
e-mail: koroleva-nv79@ukr.net

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕКУРСИВНЫЕ СВЯЗИ

В статье рассмотрена проблема проектирования системы профессиональной подготовки инженерно-педагогических кадров, обучение студентов соответствующих специальностей педагогическому проектированию и осуществление ими этого проектирования в профессионально-технических учебных заведениях. Раскрыта сущность педагогического проектирования, принципы, которых следует придерживаться при проектировании профессиональной подготовки инженерно-педагогических кадров. Определена актуальность педагогического проектирования в системе инженерно-педагогического образования с помощью рекурсивных связей.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, принципы проектирования, принципы проектирования профессиональной деятельности инженерно-педагогических кадров, рекурсивные связи.

Nataliia Briukhanova,
Pedagogical Sciences Doctor, Professor, the Head of Pedagogy,
methodology and management of education chair, Ukrainian
Engineering and Pedagogical Academy,
e-mail: brnat@ukr.net

Nataliia Koroliova,
Pedagogical Sciences Candidate, Associate Professor of Pedagogy,
methodology and management of education chair, Ukrainian
Engineering and Pedagogical Academy,
e-mail: koroleva-nv79@ukr.net

INSTRUCTIONAL DESIGN IN THE SYSTEM OF ENGINEERING AND PEDAGOGICAL EDUCATION. RECURSIVE LINKS

Introduction. Planning the system of professional training of educational and pedagogical staff, the studies of students in the appropriate specialties of the pedagogical project and the construction of these projects in the

Vocational Educational Institution are activities which are linked with recursive links.

It is clear that, the high level of recursive links realization will be promotive of desired outcome getting as the real project of effective preparation of skilled workers and will work for the reputation of engineering-pedagogical education.

However, we need to keep up the research of the pedagogical planning in the system of engineering and pedagogical education with recursive links.

Purpose. *The purpose of the research is to determine the modern requirements for pedagogical design in the system of engineering and pedagogical education with the help of recursive ligaments.*

Methods. *The working of philosophical, psychological and pedagogical, courseware by methods of systematic, comparative, historical and logical analysis for generalization and systematization of theoretical positions in order to find out the leading factors in the development of engineering and pedagogical education, the justification of the theoretical and methodological foundations of designing the system of pedagogical training of future teacher-engineers; pedagogical observation of students' activities, conversations with teachers of engineering and pedagogical science for the level detection formation of abilities of the pedagogical planning for students of teaching and engineering specialities.*

Results. *These three types of activities are chosen by us as an example, through which one can illustrate the effectiveness and importance of establishing recursive links in engineering and pedagogical education. But they are not limited to research in this direction. It is clear that a qualitative project for the training of a skilled worker will be provided on condition that the engineer-teacher has experience in carrying out the professional activities of his graduates and the experience of organizing the educational activities of students of vocational schools of the corresponding specialty. And these activities with pedagogical design in a vocational school form the following recursive connections that affect the quality of the system of engineering and pedagogical education.*

Originality. *Scientific novelty of the research results is that for the first time the modern requirements for pedagogical designing in the system of engineering-pedagogical education with the help of recursive ligaments are determined.*

Conclusion. *Such a combination with the help of recursive links of three types of activities (designing the system of training future engineers-teachers, training students engineering and pedagogical specialties of pedagogical designing, the studies of trained engineers-pedagogues of pedagogical design in vocational schools) provides an opportunity to consider the students of teacher-engineering specialties and as an object, and as a subject of pedagogical designing, harmonizing their role in all kinds of activities.*

Key words: *pedagogical design, principles of designing, principles of designing professional activity of engineering and pedagogical staff, recursive links.*

References

1. Bryuxanova N. O. *Pry`ncy`py` proektuvannya pedagogichnoyi skladovoyi inzhenerno-pedagogichnoyi osvity` / N. O. Bryuxanova // Teoriya i prakty`ka upravlinnya social`ny`my` sy`stemamy` : shhokvartal`ny`j naukovoprakty`chny`j zhurnal. – № 4 – Xarkiv : NTU «XPY`», 2012. – S. 39–45.*
2. Gur`e L. Y`. *Proekty`rovany`e pedagogy`chesky`x sy`stem : ucheb. posoby`e: Elektronny`j resurs Ly`ly`ya Y`zmajlovna Gur`e. – Kazan`. – Kazan. gos. texnol. un-t, 2004. – 212 s. – URL: <http://www.pedlib.ru/Books/1/0222/index.shtml> (15.01.08).*
3. Lebedeva G. A. *Obucheny`e pedagogy`cheskomu proekty`rovany`yu v processe professy`onal`noj podgotovky` uchytelya : avtoref. dy`s. na soy`sk. nauchn. stepeny` kand. ped. nauk : specz. 13.00.08 «Teory`ya y` metody`ka professy`onal`nogo obrazovany`ya» / Galy`na Anatol`evna Lebedeva. – Moskva, 1997. – 20 s.*
4. Kovalenko O. E. *Teorety`chni zasady` profesijnoyi pedagogichnoyi pidgotovky` majbutnix inzheneriv-pedagogiv v konteksti pry`yednannya Ukrainy` do Bolons`kogo procesu : monografiya / O. E. Kovalenko, N. O. Bryuxanova, O. O. Mel`ny`chenko. – Xarkiv : UIPA, 2007. – 162 s.*
5. *Pedagogy`ka y` psy`xology`ya vysshej shkoly: ucheb. posoby`e / otv. red. M. V. Bulanova-Toporkova. – Rostov n/D : Fen`ks, 2002. – 544 s.*
6. Popova V. R. *Formy`rovany`e proekty`rovocny`x umeny`j studentov pedagogy`cheskogo vuza na osnove alory`tmy`cheskogo podxoda : avtoref. dy`s. na soy`sk. nauchn. stepeny` kand. ped. nauk : specz. 13.00.08 «Teory`ya y` metody`ka professy`onal`nogo obucheny`ya» / Vy`ktory`ya Romanovna Popova. – Omsk, 2007. – 24 s.*

Отримано редакцією 05.05.2018 р.

УДК 377/378:006

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-52-59

Наталія Миколаївна Ваніна,

кандидат економічних наук, доцент,
старший науковий співробітник Інституту
професійно-технічної освіти НАПН України,
e-mail: nvanina.science@gmail.com

МОДЕРНІЗАЦІЯ СТАНДАРТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті розглянуто проблеми модернізації стандартизації професійної освіти. Відзначено зв'язок стандартизації та професійної освіти. Виділено основні напрями стандартизації професійної освіти в Україні. Розглянуто напрями створення в країні центрів розвитку кваліфікацій. Виявлено компоненти стандартів професійної освіти. Позначено такі проблемні питання стандартизації професійної освіти, як глобалізація і стандартизація освіти. Запропоновано використання інноваційних технологій у процесі навчання.

Ключові слова: стандартизація освіти, модернізація професійної освіти, компоненти стандартів, глобалізація освіти, професійні стандарти, освітні стандарти, інноваційні технології.

Постановка проблеми. Динаміка розвитку соціально-економічної ситуації в країні і світі показує, що якість людського капіталу в сучасних умовах відіграє ключову роль. Безсумнівно, що в умовах інфляції, нестабільного стану української економіки зростає увага влади до структурних змін в економіці, що дозволяє реалізувати інноваційні технології. У зв'язку із цим також посилюється увага до кадрового потенціалу сучасного інноваційного виробництва, до підготовки кваліфікованих кадрів і обговорення подальших проблем розвитку системи освіти в новому виданні Закону України «Про освіту» [1].

Аналіз останніх публікацій. Методології розвитку професійної освіти, аспектам стандартизації підготовки кваліфікованих фахівців значну увагу приділяли багато вітчизняних і зарубіжних вчених.

Так, наприклад, В. Кремень [3] за результатами аналізу наявної наукової літератури переконує, що проблема стандартизації професійної освіти завжди була і є у центрі уваги вітчизняних учених. В. І. Луговий визначає особливості стандартизації професійної невищої і вищої освіти [6].

Л. Б. Лук'янова і колектив співавторів обґрунтували методологічні засади, зокрема принципи та умови, розроблення професійних стандартів як основи стандартів професійно-технічної освіти, розробили методіку створення професійного стандарту, де основна увага приділяється соціально-економічним аспектам професійної діяльності працівника. Важливими результатами дослідження є визначені науковцями складові науково-методичного супроводу стандартизації освіти [7].

Результати аналізу наявної наукової літератури переконують, що проблема стандартизації професійної освіти завжди була у центрі уваги вітчизняних учених.

Провідний науковець у галузі професійної освіти і навчання В. О. Радкевич висвітлює теоретико-методологічні засади розробки державних стандартів професійної освіти, обґрунтованих науково-методичним забезпеченням та порівняльним аналізом зарубіжного досвіду стандартизації [9].

Важко переоцінити значення прогностичних ідей колективної монографії «Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика», що була видана у 2002 р. [8]. Вагомим вкладом у методологію розвитку професійної освіти та аспектів стандартизації підготовки кваліфікованих фахівців є, також, аналіз компетентнісного підходу та обґрунтування змісту поняття «компетентність», вітчизняного вченого В. В. Ягупова [10].

Метою статті є розгляд проблемних питань стандартизації та перспективи їх вирішення в процесі модернізації професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Термін «модернізація» вже не один раз застосовувався до освіти, потім витіснявся то поняттям «реформа», то невизначеною категорією «розвиток». Але в останнє десятиліття термін «модернізація» набув філософського і культурологічного змісту.

Можна зробити висновок, що стосовно освіти модернізація означає:

- по-перше, її адаптацію до зміни соціально-економічних і державно-політичних умов розвитку України;
- по-друге, освоєння досвіду модернізації освіти, накопиченого більш розвинутими країнами;
- по-третє, модернізація аж ніяк не означає копіювання, тому що до її цінностей належать культурна самобутність, дбайливе ставлення до традицій, відмова від одноманітності, варіативності підходів до вирішення однотипних проблем.

Термін «модернізація» дуже близький до поняття «реформа». Але якщо реформа передбачає реалізацію деякого набору заздалегідь передбачених заходів, то модернізація – це процес, метод і одночасно загальний напрям змін.

Дуже близькою до поняття «модернізація» є і категорія «розвиток». Але розвиток – це природний і всеосяжний процес, він має мимовільний характер і не має мети, а модернізація є людський задум, а значить, обов'язково передбачає мету і план дій щодо її досягнення.

З усього вищесказаного випливає, що концепція модернізації – це не просто програма назрілих змін в освітній сфері, а це також і нова філософія освіти, яка визначає її нові цілі й нові цінності і вводить у контекст усеосяжних модернізаційних процесів, що протікають в Україні – в її економіці, культурі та соціальній сфері.

З-поміж стратегічних напрямів розвитку професійної освіти особливе місце належить зміцненню і модернізації матеріально-технічної бази та інфраструктури освітніх установ.

Система професійної освіти повинна бути орієнтована на випереджальний розвиток, оскільки на сучасному етапі зростає потреба у висококваліфікованих робітниках і фахівцях середньої ланки.

Необхідно суттєво активізувати зміст і підвищити якість професійної підготовки на цих рівнях освіти з орієнтацією її на міжнародні стандарти якості, інтенсифікувати діяльність зі зміцнення, інтеграції професій, рішуче повернути установи профосвіти до потреб місцевого ринку.

Головна мета професійної освіти може бути конкретизована у трьох напрямках [5].

Перший – створення умов для оволодіння людиною знаннями і навичками у сфері професійної діяльності, отримання кваліфікації чи перекваліфікація, що забезпечує участь особистості в суспільно корисній праці відповідно до її інтересів і здібностей. При цьому професійна освіта може розглядатися як засіб самореалізації особистості, оскільки саме у професійній діяльності найбільш повно розкриваються здібності людини, а також як засіб соціального самозахисту, усталеності й адаптації до умов ринкової економіки (мета, завдання і принципи професійної освіти).

Другий напрям – виховання соціально активної особистості, яка у своєму житті керується загальнолюдськими (честь, совість, людська гідність, справедливість) та культурно-національними (працелюбність, волелюбність, толерантність тощо) цінностями і здатна до перетворення виробництва, виробничих, економічних, суспільних відносин, до участі в управлінні, несе відповідальність за результати своєї діяльності тощо.

Третій напрям – задоволення нагальних і перспективних потреб виробництва у кваліфікованих фахівцях, рівень підготовки яких відповідав би вимогам науково-технічного, соціального прогресу, які б були професійно мобільними, мали різнобічні професійні й загальноосвітні знання, уміння та навички.

Перехід до нової освітньої технології обумовлений часом, в якому ми живемо, оскільки ми повинні влитися в Європейський освітній простір для того, щоб не залишитися поза Європою не тільки в освіті, а й у житті в цілому. Але це тільки одна сторона. З іншого боку, виникає ряд питань. Наприклад, чи готове наше суспільство повністю змінити свою систему освіти й не втратимо при цьому ми, як держава, своє обличчя?

Багато вчених і викладачів виступають проти такої докорінної зміни системи освіти. І для цього є свої передумови. Деякі країни, наприклад Німеччина, Китай, побудували і розвинули свої освітні системи на основі системи радянських часів. Чи настільки наша система професійної освіти, яка створювалася, розроблялася і застосовувалася десятиліттями, слабка і неефективна? Ряд досліджень свідчать про протилежне. Обсяг знань нашого сьогоденішнього дошкільника (5–6 років) відповідає рівню знань школяра європейської системи освіти віком 10–12 років (Іспанія, Португалія, Італія, Франція, Нідерланди, Фінляндія). І, на жаль, абсолютно реальним є той факт, що висока якість освіти – це досягнення попередньої епохи, попереднього покоління.

Тому, виходячи з цього, перетворення нинішньої системи освіти повинно відбуватися з обов'язковим урахуванням аналізу світових і європейських тенденцій реформування та модернізації професійної освіти.

Міністерством освіти і науки України прийнято низку заходів щодо зміни всієї ідеології професійної освіти, найважливішим з яких є перехід на її стандартизацію. Сьогодні ми вже можемо обговорювати, якою мірою сформований досвід переходу на роботу за стандартами української освіти та який відповідає вимогам забезпечення якості та реаліям розвитку українського суспільства [1].

Сучасний освітній процес супроводжують і характеризують два суперечливі і взаємовиключні явища.

По-перше, можливий крах освіти. Уже протягом багатьох років у нашій країні, як і інших країнах світу, обговорюється проблема краху освіти. При цьому все частіше висувуються причини, що мають суто зовнішній по відношенню до освіти характер: недостатнє фінансування, слабе матеріально-технічне оснащення, незадовільна підготовка кадрів і ін.

Зрозуміло, всі ці негативні явища сьогодні мають місце і руйнівню впливають на систему освіти.

В останні роки стало особливо ясно, що українська професійна освіта не виправдовує надій на розвиток і виховання людини, здатної до перебудови суспільного життя, виробництва, збереження культури, економіки та правопорядку.

По-друге, сьогодні спостерігається зміна освітньої парадигми. Основною суперечністю якої є суперечність між швидким темпом зростання знань у сучасному світі і обмеженими можливостями їх засвоєння індивідумом.

Модернізація українського суспільства повинна спиратися на модернізацію освіти, на її змістове і структурне оновлення. Необхідно зробити все можливе для ресурсної забезпеченості освітньої сфери. Однак ресурси повинні спрямовуватися не на консервацію системи, а на її ефективне оновлення. Консервувати навіть те, що колись було найкращим у світі, – значить свідомо гарантувати відставання.

Українська система освіти повинна перейти з режиму виживання в режим стійкого розвитку. Місія української професійної освіти повинна полягати у створенні соціальної стабільності й прогресу, відновленні і розвитку культурного та кадрового потенціалу країни.

Для цього потрібно досягти гармонії у всіх сферах людської діяльності, зокрема вирішити суперечність між людиною і природою, природою і суспільством, цивілізаціями і культурами та між самими людьми.

До основних тенденцій розвитку сучасної професійної освіти можна віднести:

- глобалізацію освіти, що визначається передусім тим, що освіта і суспільство невіддільні одна від одної. Сфера професійної освіти, як і освіти взагалі, покликана коригувати свої пріоритети і цінності з урахуванням не тільки актуальних, але і перспективних, довготривалих запитів як людини, так і суспільства;
- стандартизацію освіти: з одного боку, це надання деякої одноманітності, а з іншого, розроблення такого змісту професійної освіти, яке задовольнялося б відповідним стандартом.

Стандартизація освіти – одна з глобальних тенденцій у реформування професійної освіти в усьому світі. Її розглядають як основний засіб подолання кризи, що пояснюється відсутністю достатньої взаємної адаптації суспільства і освіти.

Основними завданнями стандартизації професійної освіти є створення системи нормативної документації, яка визначає прогресивні вимоги до рівня і якості професійної освіти, а також забезпечення контролю за виконанням цих вимог і правильністю використання документації.

Стандартизація освіти – це встановлення єдиних вимог до результатів освітньої діяльності в однотипних навчальних закладах, що не заперечує різноманіття способів їх досягнення.

Відповідно до Наказу МОН від 13.11.2017 року «Про затвердження стандартів професійної (професійно-технічної) освіти з робітничих професій» було розроблено і введено в дію нове покоління стандартів професійної освіти [6].

Компонентами стандартів професійної освіти першого покоління були: обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм; максимальний обсяг навчального навантаження учнів; вимоги до рівня підготовки випускників.

Важливою особливістю стандартів професійної освіти першого покоління стало те, що поряд з вимогами до рівня підготовки випускників у професійній сфері вони містили також загальні вимоги до розвитку особистості майбутніх фахівців, що, по суті, визначило сьогоднішню тенденцію, характерну для багатьох світових освітніх систем (у першу чергу для загальноєвропейської), формулювати вимоги до результатів навчання.

До позитивних особливостей розроблення нових стандартів професійної освіти необхідно віднести структурування ключових компетентностей – загальних здібностей й умінь, що дають змогу особі розуміти ситуацію, досягати успіху в особистісному й професійному житті, набувати соціальної самостійності та забезпечувати ефективну професійну міжособистісну взаємодію. Компетенції пов'язуються з трудовими діями, а компетентність – з професійними функціями. Відтак, у розробленні стандартів професійної освіти компетенції пов'язуються з трудовими діями, а компетентність – з професійними функціями. Відбір професійних і ключових компетентностей відбувається на основі врахування вимог професійного стандарту на конкретні робітничі професії [7].

Незважаючи на те, що освітні стандарти розширили академічну свободу освітніх установ загальної та професійної освіти у формуванні освітніх програм, вони повною мірою не змінили культуру проектування змісту освіти, оскільки:

- зберегли орієнтацію на модель інформаційних знань загальної та професійної освіти, в якій основний акцент робиться на формування переліку дисциплін, їх обсягів та змісту, а не на вимогах до рівня засвоєння навчального матеріалу;
- не подолали відриву від економіки, країн, що розвиваються, і окремих регіонів при проектуванні компонента освітнього закладу, що забезпечує підготовку фахівця під конкретного споживача.

Прискорення динаміки структурних змін в економіці зумовило також необхідність постійного оновлення змісту професійної освіти, що вимагало прийняття стандартів нового покоління для всіх рівнів професійної освіти. Це зумовлено, по-перше, назрілою необхідністю реформування освіти, що перебуває в кризовому стані підсистем, по-друге, розвитком ринкових відносин. Одночасне задоволення вимог особистості, роботодавця, ринку праці, потреби в освітніх послугах стає можливим тільки на основі суворої регламентації вимог до освіти.

Глобальна конкуренція охоплює сфери професійної освіти. Це означає, що якість освітніх послуг та інтелектуальних продуктів освітніх установ уже не може оцінюватися всередині національних і регіональних освітніх систем. І щоб досягти успіху, освітні установи повинні не просто підвищувати рівень освіти, а й забезпечити міжнародну порівнянність освітніх програм і результатів навчання, долучатися до міжнародних професійних мереж і потоків академічної мобільності.

Варто зазначити, що стандартизація, конкретизуючи вимоги до підготовки фахівців, у деякому сенсі їх «звужує», хоча повинна давати можливість розширення освіти через варіативність, у цьому полягає їх діалектичний зв'язок. Виходячи з цього, можна окреслити кілька позицій проблеми стандартизації професійної освіти, яка містить важливі питання, від відповіді на які стане зрозуміло, чи здатна сучасна модернізація освіти забезпечити необхідну якість та «довіру» з боку особистості, суспільства, держави і бізнесу.

Стандартизація освіти в епоху глобалізації забезпечує порівнянний рівень освіти в різних країнах, що дозволяє учням освоювати різні компетенції в освітніх організаціях різних країн. Крім того, відбувається передача технологій, як інформаційних, так і гуманітарних, транслюються цінності й елементи культури (можливо, і не найкращі її зразки). Формується можливість швидкого перенесення виробництв в умовах глобалізації на ринки праці з більш дешевою робочою силою (підготовлених за рахунок держав для цілей міжнародного бізнесу). Перша позиція щодо порівнянних рівнів освіти містить певні особливості (зокрема, ставить усіх учасників на однакові ступені освітнього процесу). Так, це дає можливість для порівняльного аналізу рівня освіченості студентів, надає можливість для навчання в різних навчальних закладах, і ці позитивні сторони не викликають сумнівів.

Однак у зв'язку з цим українська освіта не планує інноваційного процесу свого розвитку, оскільки він не повинен відрізнятись від інших країн, і передбачається, що там вже все зроблено краще, ніж у нас. Поряд із цим необхідно відзначити, що перехід на програми бакалаврату остаточно заплутали наших роботодавців. Якщо в системі середньої професійної освіти було закладено базовий і підвищений рівень підготовки, то при переході на бакалаврат у системі вищої освіти фактично відбулося зниження рівня підготовки від фахівця до компетентісно-орієнтованого бакалавра. Велика кількість коледжів, переданих Міністерством освіти та науки України в регіони і до складу вишів, практично зникла. Нині виші не готові здійснювати компетентісно-орієнтовану підготовку (припустимо, як у коледжі) в силу відсутності обладнання, кваліфікованих фахівців, відсутності мотивації, що призводить до скорочення лекційних курсів і передавання всієї відповідальності за результати навчання самим студентам через самостійну роботу. Практично це відмова від сформованої за багато років в Україні інженерної підготовки, де лекційна форма роботи зі студентами дозволяла розвивати наукові школи та зарекомендувала себе ще в радянські роки.

Щодо передавання та освоєння нових технологій можна відзначити багато позитивного (наприклад, те, що розвиток освіти можливий тільки у відкритому середовищі, важлива взаємодія учасників освітнього процесу і ін.). Водночас не секрет, що автори інноваційних освітніх технологій не завжди бажають ділитися своїми знахідками. З одного боку, це пов'язано з дотриманням авторських прав на інноваційні освітні технології, з іншого – в ряді ситуацій авторам вигідно не поширювати свої напрацювання, оскільки це може мати і комерційний ефект. Формування соціально-культурних орієнтацій розвитку суспільства реалізується в сучасному світі різними засобами: Інтернет-технологіями, ЗМІ, системою освіти. Не секрет, що розвиток регіону часто визначається рівнем професійної і загальної культури населення.

Сприйняття, в тому числі й критичне, соціально-культурних орієнтирів інших країн залежить від рівня загальної та професійної культури, що формується передусім системою освіти. Сьогодні спостерігається зниження ролі гуманітарного, загальнокультурного блоку підготовки студентів, і це може бути пов'язано з можливістю швидкого перенесення виробництв в умовах глобалізації на ринки праці з більш дешевою робочою силою (підготовлених державами для цілей міжнародного бізнесу).

У процесі модернізації національної освіти нам необхідно враховувати також інтеграційні та інноваційні процеси в європейській і світовій освіті. Україна приєдналася до Болонської конвенції, яку країни Європи підписали ще кілька років тому, і це вимагає від нас знання зарубіжної освіти, потреби узгоджувати власні кроки з досвідом, з поширеними в масштабах континенту нормами і стандартами.

Які б інноваційні технології не застосовувалися в процесі навчання, варто пам'ятати, що їх використання має бути спрямоване на досягнення основної мети – високої якості освіти.

На сьогоднішній день оцінювання якості професійної освіти належить лише державним структурам. Однак зауважимо, що будь-яка оцінка якості є відносною, тому що залежить від безлічі об'єктивних і суб'єктивних факторів. Тому монополне право на єдину правильну оцінку якості не може належати жодній організації. Необхідне залучення агентств громадського оцінювання, які доповнювали б один одного [8].

У сучасному світі, де технології оновлюються швидше, ніж життя одного покоління людей, навчальний процес необхідно спрямовувати не тільки на засвоєння базових знань, а й на набуття вмінь і навичок самостійно засвоювати нові знання та інформацію протягом усього життя і ефективно використовувати їх на практиці. Тому професійна освіта повинна підготувати людину до формування таких якостей, як толерантність, сприйняття інших культур, релігій, цінностей, уміння спілкуватися з їх носіями.

Вища освіта в Україні була і залишається орієнтованою на підготовку кадрів вищої кваліфікації, отже, в рамках вже законодавчо прийнятих рішень слід розглянути можливість ввести поряд з магістерської підготовкою, орієнтованою на дослідницьку роботу, підготовку, орієнтовану на інноваційні технології та практики з такими ж термінами навчання, що дозволить формувати наукові технологічні, інженерні школи; з огляду на те, що в сучасній професійній підготовці спостерігається зміщення кордонів професійних вимог; перейти на підготовку за освітніми програмами, сформованими за схемою «професійна освіта (коледж) – вища освіта (бакалаврат) – вища освіта (магістратура, спеціаліст)» з виключенням практики трансферу дисциплін у ВНЗ, вивчених у коледжі (оскільки вони мають різну спрямованість і відрізняються за своїм змістом і компетенціями); потрібно побудувати чітку логіку у кваліфікаційних вимогах до випускників через професійні стандарти в контексті освітніх програм, а не рівнів освіти; можливо розглянути питання про інтеграцію статусу професійної та вищої освіти. Це дозволить відійти від рівневої диференціації статусності одержуваної студентами освіти і орієнтувати їх на освітні програми.

Сучасна професійна освіта – це освіта нового покоління. Насамперед варто поглянути на весь процес формування нового покоління Державних стандартів освіти і їх поєднання зі створюваними професійними стандартами. Безумовно, цей дуже складний процес повинен бути методологічно обґрунтований, визначені підстави побудови нового покоління освітніх стандартів, обумовлені метою всієї професійної підготовки. В основі методології нового покоління стандартизації лежать Болонський процес і пов'язаний з цим перехід на компетентнісний підхід, що визначають новий рівень і якість підготовки випускника. Таким чином, об'єктивно існує проблема визначення мети професійної освіти. Ця мета визначена державою в нормативних документах.

Співвідношення мети професійної освіти, вимог професійної спільноти і роботодавців повинно створити нові професійні стандарти. Але ж є ще й мета професійної освіти, пов'язана з інтересами самої особистості учня. І ці інтереси з часом будуть проявлятися більше і більше. Усе визначається ступенем активності самого учня, його зацікавленості власною професійною долею, соціальною роллю та громадянською позицією. Сучасний Державний освітній стандарт дає широкі можливості для врахування інтересів учнів. Оскільки подальша професійна кар'єра як мета для багатьох зі студентів є «відкладеною» до закінчення навчання, то певна частина допускає, що після закінчення не працюватимуть за отриманою спеціальністю. В умовах демографічного спаду навчальні заклади надають широкий спектр підготовки за різними напрямками, і молоді, здавалося б, нескладно вибрати найбільш цікавий.

Мета професійної освіти з позицій особистості – забезпечення професійної та особистісної самореалізації [2].

Тому звернемо увагу на запропоновану модель професійного стандарту у варіанті, що його повинна розробити освіта спільно з Українським союзом промисловців і підприємців (УСПП). Основна увага має бути приділена професійним знанням та компетенціям. У них немає вимог до особистості, хоча кожен вид професійної діяльності має свої психологічні особливості (монотонність, комунікативність, оперування знаками і схемами та ін.). Державні освітні стандарти також не розглядають аспект вимог до особистості.

Таким чином, стандартизація освіти, необхідна для формування змісту і певних орієнтирів оцінки рівня підготовки школярів і студентів, водночас спрямована на знеособленого учня, для якого запропоновано варіанти вибору. У цьому випадку стандартизація буде потрібна для вчителя і викладача в плані орієнтування у формуванні змісту і технології навчання.

Для особистості і її формування необхідна своя парадигма, реалізована в умовах професійних і освітніх стандартів та орієнтована на формування здатності учня стати тим, ким він може стати в умовах школи, коледжу, вишу. Методологія формування освітніх стандартів повинна спиратися на парадигму особистісного розвитку, де інтереси особистості стикаються з пропозиціями професійних стандартів. Але інтереси особистості повинні бути відображені в стандарті нового типу. Таким чином, обговорювані нині підходи до формування четвертого покоління освітніх стандартів повинні спиратися на той досвід, який ми отримуємо в процесі підготовки випускників-бакалаврів. Незалежно від Болонського процесу і його орієнтування на компетентнісний підхід формування особистості і її здатності до саморозвитку та

самореалізації є єдиний правильний шлях формування процесу стандартизації, освіти спрямованої на людину. Методологія формування освітніх стандартів повинна спиратися на парадигму особистісного розвитку, де інтереси особистості спираються на освітні стандарти і стикаються з пропозиціями професійних стандартів. У розробленні стандартів, на нашу думку, головна мета професійної підготовки – формування загальної і професійної культури випускника, саме вона є основою побудови методології, орієнтованої на загальний та професійний розвиток особистості учня.

«Відрив» освітніх організацій професійної освіти від галузевої структури позначається на сучасному розвитку державно-приватного партнерства. Сьогодні багато підприємств зацікавлені у створенні власних освітніх структур, орієнтованих на корпоративні цілі. Формування багатофункціональних центрів на підприємствах, куди буде відкрито допуск до навчання, більшою мірою орієнтоване на підвищення кваліфікації та перепідготовку своїх фахівців. Прикладом може бути створення і робота Національного агентства кваліфікацій як пріоритету роботи МОН. Воно трансформуватиме перехід професійних стандартів у освітні. Однак його поява залежить від прийнятого нового Закону «Про освіту». Національне агентство повинно буде не тільки координувати розроблення освітніх та професійних стандартів, але й формуватиме вимоги до процедур присвоєння кваліфікацій та визнання результатів неформального та інформального навчання [2]. Саме Національне агентство кваліфікацій, за словами першого заступника Міністра освіти і науки України Володимира Ковтунця, допоможе поєднати ринок праці та освітню сферу.

Нові стандарти оцінювання будуть визначати рівень компетентностей, яким мають володіти випускники після отримання відповідного рівня освіти. Для цього потрібно створювати кваліфікаційні центри з незалежним тестуванням, де буде проводитись визнання кваліфікацій. Володимир Ковтунець також відзначив, що впровадження Національної рамки кваліфікацій (НРК) сприятиме міжнародному визнанню кваліфікацій, отриманих в Україні. «Ми маємо створити ту рамку кваліфікацій, яка буде узгоджена з європейською. Реформи, що пов'язані з цим, спрямовані виключно на її вдосконалення», – зазначив перший заступник міністра [9].

Окрім цього, було обговорено створення спеціального сайту – який має стати інформаційним майданчиком для всіх зацікавлених осіб з питань Національної рамки кваліфікацій (НРК). Зокрема, на ньому розмішуватимуться всі нормативно-правові документи, реєстри кваліфікацій, освітні та професійні стандарти.

Таким чином, інтерес бізнесу в співпраці з освітніми організаціями, безумовно, є, однак масштаб перепідготовки, підготовки і підвищення кваліфікації свідчить про те, що професійна освіта здійснюється в більш широких масштабах поза освітніми організаціями. Для підготовки «своїх» кадрів Національне агентство кваліфікацій повинно розглядати професійні стандарти в компетентнісному форматі, їх повинен цікавити досвід вирішення професійних завдань працівниками підприємств. Можливо, що відрив від галузей виник не тільки через відомчу належність, а й від того, що професійний стандарт повинен бути представлений мовою, зрозумілою бізнесу, а саме через досвід вирішення професійних завдань. До речі, досвід є найважливішою складовою професійної культури випускника.

Висновок. Перспективи вирішення проблеми стандартизації професійної освіти повинні враховувати: мету професійної освіти з позицій особистості: забезпечення професійної та особистісної самореалізації; вибудовування єдиної галузевої системи кваліфікаційних вимог для всіх професій і спеціальностей, що дозволить створити Державні освітні стандарти і освітні програми зі зрозумілими вимогами до випускників; співвідношення мети професійної освіти особистості і вимог професійного співтовариства (де вони повинні перетинатися); орієнтація студентів повинна бути спрямована на освітню програму, а не на рівень професійної освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту» // Законодавчі акти України з питань освіти: За станом на 28 вересня 2017 року / Верховна Рада України; Комітет з питань науки і освіти. Офіційне видання. – К. : Парламентське вид-во, 2017. – С. 39.
2. Гончаренко С. У. Державні стандарти професійної освіти : теорія і практика / С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, В. Х. Петренко. – Хмельницький : ТУП, 2002.
3. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / За редакцією В. Г. Кременя / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
4. Савченко І. М. Інформаційний супровід стандартизації підготовки кваліфікованих робітників в Україні і Російській Федерації / І. М. Савченко // Професійно-технічна освіта. – 2011. – № 3. – С. 37–40.
5. Гришук Ю. В. Визначення професійної освіти і навчання: сучасні акценти / Ю. В. Гришук // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип. 4. – С. 16–22. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2014_4_6. – Дата звернення: 19.04.2018.

6. Наказ МОН від 13.11.2017 року «Про затвердження стандартів професійної (професійно-технічної) освіти з робітничих професій» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvita.ua/legislation/proftech/58400/>. – Дата звернення: 19.04.2018.
7. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти / Валентина Радкевич // Проф.-техн. освіта. – 2012. – № 3 (56). – С. 8–10.
8. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти / В. Вікторов // Вища школа. – 2006. – № 1.
9. Доповідь першого заступника Міністра освіти і науки України В. Ковтунця [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/>. – Дата звернення: 24.04.2018.

Наталья Николаевна Ванина,
кандидат экономических наук, доцент,
старший научный сотрудник
Института профессионально-технического
образования НАПН Украины,
e-mail: nvanina.science@gmail.com

МОДЕРНИЗАЦІЯ СТАНДАРТОВ ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАННЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье рассмотрены проблемы модернизации стандартизации профессионального образования. Отмечена связь стандартизации и профессионального образования. Выделены основные направления стандартизации профессионального образования в Украине. Рассмотрены направления создания в стране центров развития квалификаций. Обнаружены компоненты стандартов профессионального образования. Обозначены такие проблемные вопросы стандартизации профессионального образования, как глобализация и стандартизация образования. Предложено использование инновационных технологий в процессе обучения.

Ключевые слова: стандартизация образования, модернизация профессионального образования, компоненты стандартов, глобализация образования, профессиональные стандарты, образовательные стандарты, инновационные технологии.

Natalia Vanina,
Candidate of economic sciences,
Associate professor, Senior Researcher,
Institute of Vocational Education of the National
Academy of Sciences of Ukraine,
e-mail: nvanina.science@gmail.com

MODERNIZATION OF STANDARDS FOR PROFESSIONAL EDUCATION AT THE CURRENT STAGE

The article deals with the problems of modernization of vocational education standardization. The connection between standardization and vocational education is noted. The main directions of standardization of vocational education in Ukraine are defined. The directions of creating centers of development of qualifications in the country are considered. The components of the standards of vocational education are determined.

Such problematic issues of vocational education standardization as globalization and standardization of education are indicated. The use of innovative technologies in the learning process is offered.

Introduction. *The dynamics of the socio-economic situation development in the country and in the world shows that the quality of human capital in current conditions plays a key role. Undoubtedly, in the conditions of inflation, the unstable state of the Ukrainian economy, the attention of the authorities to structural changes in the economy has increased, that allows the implementation of innovative technologies. In this connection, the attention is also paid to the personnel potential of modern innovative production, training of skilled personnel and discussion of further problems of the development of the education system in the new edition of the Law of Ukraine «On Education».*

Purpose. *The purpose of the paper is to consider the problem issues of standardization and prospects for their solution in the process of modernization of vocational education.*

Methods. *Adaptation to changing socio-economic and state-political conditions of Ukraine's development.*

Activation of the content and quality of vocational training at all levels of education with its orientation towards international quality standards.

The transition to a new educational technology in the European educational space and the transition to its standardization.

Creating a system of normative documentation, ensuring control over the fulfillment of these requirements and the correct use of documentation.

Structure of key competencies - general abilities.

Transfer and development of new technologies.

Application of integration and innovative processes in European and world education.

Focusing on the training of highly skilled personnel within the framework of legislative decisions.

Focusing on a new model of a professional standard in the option to be developed by the Ukrainian Union of Industrialists and Entrepreneurs.

Implementation of the «separation» of educational organizations of vocational education from the sectoral structure affects the modern development of public-private partnership.

Results. *The problematic issues of modernization of standardization of professional education of the new generation are considered. The main directions of standardization of vocational education in Ukraine are highlighted. The article considers the possibilities of creation of qualification centers in the country aimed at preparing and retraining the personnel of the enterprises.*

Conclusion. *Prospects for solving the problem of standardization of vocational education should take into account: the purpose of vocational education from the standpoint of personality: ensuring professional and personal self-realization; the construction of a single sectoral system of qualification requirements for all professions and specialties, which will allow to create state educational standards and educational programs with clear requirements for graduates; the ratio of the purpose of professional education of the individual and the requirements of the professional community (where they must intersect); the orientation of students should be directed towards an educational program, rather than a level of professional education.*

Key words: *standardization of education, modernization of vocational education, standards components, globalization of education, professional standards, educational standards, innovative technologies.*

References

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» // Zakonodavchi akty Ukrainy z pytan osvity: Za stanom na 28 veresnya 2017 roku / Verxovna Rada Ukrainy; Komitet z pytan nauky i osvity. Oficijne vydannya. – K.: Parlaments'ke vy'd-vo, 2017. – S. 39.

2. Goncharenko S. U. Derzhavni standarty profesijnoyi osvity: teoriya i praktyka / S. U. Goncharenko, N. G. Ny'chkalo, V. X. Petrenko. – Xmel'ny'cz'kyj: TUP, 2002.

3. Vy'shha osvita Ukrainy i Bolons'kyj proces: navchal'nyj posibnyk / Za redakciyu V. G. Kremenya / M. F. Stepko, Ya. Ya. Bolyubash, V. D. Shy'ncaruk, V. V. Grubinko, I. I. Babin. – Ternopil': Navchal'na kny'ga – Bogdan, 2004. – 384 s.

4. Savchenko I. M. Informacijnyj suprovid standartiv zaciyi pidgotovky kvalifikovanyx robitnykiv v Ukraini i Rosijs'kij Federaciji / I. M. Savchenko // Profesijno-texnichna osvita. – 2011. – № 3. – S. 37–40.

5. Gry'shuk Yu. V. Vy'znachennya profesijnoyi osvity i navchannya: suchasni akcenty / Yu. V. Gry'shuk // Pedagogichnyj proces: teoriya i praktyka. – 2014. – Vy'p. 4. – S. 16–22. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhy'm dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2014_4_6. – Data zvernennya: 19.04.2018.

6. Nakaz MON vid 13.11.2017 roku «Pro zatverdzhennya standartiv profesijnoyi (profesijno-texnichnoyi) osvity z robitnychyx profesij» [Elektronnyj resurs]. – Rezhy'm dostupu: <https://osvita.ua/legislation/proftech/58400/>. – Data zvernennya: 19.04.2018.

7. Radkevych V. O. Kompetentnisnyj pidxid do rozroblennya derzhavnyx standartiv profesijno-texnichnoyi osvity / Valenty'na Radkevych // Prof.-texn. osvita. – 2012. – № 3 (56). – S. 8–10.

8. Viktorov V. Osnovni kry'teriyi ta pokaznyky yakosti osvity / V. Viktorov // Vy'shha shkola. – 2006. – № 1.

9. Dopovid pershogo zastupny'ka Ministra osvity i nauky Ukrainy V. Kovtuncya [Elektronnyj resurs]. – Rezhy'm dostupu: <http://mon.gov.ua/>. – Data zvernennya: 24.04.2018.

Отримано редакцією 30.04.2018 р.

УДК: 378.147:331(07)

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-60-66

Олександр Анатолійович Герасименко,
кандидат історичних наук, доцент кафедри
технологічної освіти Рівненського
державного гуманітарного університету,
e-mail: GerasimenkoA@i.ua

Юрій Вікторович Фещук,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
технологічної освіти Рівненського
державного гуманітарного університету,
e-mail: feschuk_yuriy@i.ua

САПР PRO 100 В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянута проблема впровадження інноваційних технологій навчання студентів із використанням САПР PRO 100. Встановлено, що використання комп'ютерної техніки та сучасних САПР зумовлює необхідність переосмислення змісту навчання майбутніх фахівців. Відповідно, фахова підготовка вчителів трудового навчання та технологій має спрямовуватися на формування готовності до графічної діяльності з використанням систем комп'ютерного моделювання, а також застосування інформаційних технологій під час створення конструкторської документації та розв'язання різноманітних професійних завдань. Наведено конкретні приклади та графічні зображення щодо використання PRO 100 в процесі підготовки магістрів за спеціальністю 014.10 «Середня освіта. Трудове навчання та технології».

Ключові слова: проектування, САПР, графічна програма PRO 100, фахова підготовка, трудове навчання та технології.

Постановка проблеми. Динамічні зміни, що відбуваються в галузі педагогічної освіти, спонукають заклади вищої освіти оперативно реагувати на вимоги й потреби суспільства щодо підготовки компетентних учителів, зокрема трудового навчання та технологій, здатних орієнтуватися в спектрі професійних завдань і бути готовими виконувати їх у нових нестандартних умовах.

Особливої актуальності набуває пошук напрямів удосконалення підготовки магістрів за спеціальністю 014.10 «Середня освіта. Трудове навчання та технології» щодо оволодіння ними сучасними методами проектування з використанням інформаційних технологій. За цих умов формування знань і вмінь майбутніх магістрів із проектування виробів на основі використання САПР, зокрема PRO 100, є важливою складовою їхньої успішної майбутньої професійної діяльності.

У цій роботі ми спробуємо показати приклади використання PRO 100 в процесі підготовки магістрів за спеціальністю 014.10 «Середня освіта. Трудове навчання та технології».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метою освітньої галузі «Технології» є формування і розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації у суспільстві [7]. Це завдання покладено саме на вчителя трудового навчання і технологій, який повинен сам володіти інформаційно-комунікаційними компетентностями.

У процесі проектування виробів майбутніми вчителями все частіше використовуються сучасні САПР. Так, О. Г. Гервас обґрунтовано доцільність та ефективність підготовки майбутніх учителів ПТНЗ до використання сучасних інформаційних технологій у процесі виготовлення саморобних приладів (на базі спеціалізованого програмного засобу PRO 100) [6]. І. С. Вдовенком розкрито доцільність використання програми PRO 100 на заняттях з курсу «Використання САПР у професійній діяльності». Наведено основні етапи та можливості вивчення цієї програми на заняттях [1]. Розглянуто методичні підходи до підготовки студентів до проектування меблів засобами графічної програми PRO 100 [2–5].

Мета статті – розглянути шляхи впровадження інноваційних технологій навчання в процесі підготовки магістрів за спеціальністю 014.10 «Середня освіта. Трудове навчання та технології» на основі використання системи автоматизованого проектування PRO 100.

Виклад основного матеріалу. Роль учителя трудового навчання та технологій у загальноосвітніх навчальних закладах, як і раніше, має велике значення. Саме на уроках трудового й профільного навчання школярі отримують перший досвід різнобічної практичної діяльності, яка завершується конкретним результатом. У зв'язку із цим майбутні вчителі повинні бути «озброєні» сучасними ефективними інформаційними технологіями, зокрема отримати навички роботи в одній із систем САПР. Можливості застосування САПР в майбутній діяльності вчителя трудового навчання та технологій різноманітні — від

розміщення навчального обладнання в майстерні до розроблення креслень і проектування виробів, які будуть виготовлятися учнями на заняттях [2, с. 42].

За час навчання в Рівненському державному гуманітарному університеті (РДГУ) студенти ознайомлюються з багатьма інформаційними технологіями і прикладними програмами, які використовуються в процесі проектування та конструювання різних предметів та предметного середовища, а також в економічних і технологічних розрахунках. У процесі навчання на першому рівні і ступені освіти «бакалавр» значна увага приділялась освоєнню студентами графічного пакета AutoCAD (універсальна графічна програма, яку широко використовують конструктори і дизайнери для створення двовимірних креслень і об'ємних моделей). Ця програма дозволяє майбутнім учителям трудового навчання та технологій розробляти об'єкти праці для занять, а учням у процесі проектної діяльності створювати естетичні конкурентоздатні вироби з різних матеріалів. Уперше з цим пакетом студенти зустрічаються на III курсі, вивчаючи дисципліну «Комп'ютерна графіка». Відзначимо, що графічні роботи в системі AutoCAD студенти виконують не лише в межах курсу «Комп'ютерна графіка», а й під час вивчення ряду інших навчальних дисциплін: «Проектні технології у технологічній освіті», «Основи проектування і моделювання», «Основи дизайну», «Художня обробка матеріалів», «Науково-технічна творчість учнів» тощо.

На V курсі студенти фізико-технологічного факультету РДГУ галузі знань 01 «Освіта», спеціальності 014.10 «Середня освіта. Трудове навчання та технології», другий рівень вищої освіти: «Магістр середньої освіти» вивчають ряд дисциплін, які ґрунтуються на базі знань і вмінь, отриманих у процесі вивчення дисципліни «Комп'ютерна графіка», і є логічним продовженням ознайомлення студентів із САПР. Базовим графічним пакетом при цьому є PRO 100. Це самостійна програма для проектування меблів і аранжування інтер'єрів з миттєвою стереоскопічною візуалізацією сцени. Відрізняється простотою обслуговування і професіоналізмом рішень, зрозумілістю інтерфейсу та безліччю інструментів, можливістю створення власних бібліотек і користування багатьма готовими модулями [8, с. 186–202]. Досвід експлуатації цієї системи показав, що вона досить легко опановується користувачами. При цьому значно скорочується час на випуск графічної продукції та помітно підвищується її якість. PRO 100 в очах майбутніх педагогів стає зручним і зрозумілим інструментом, який дозволяє полегшити та пришвидшити процес проектування як окремих конструкцій, так і створення 3D макетів інтер'єрів.

Системність вивчення PRO 100 забезпечується планомірним розвитком знань і вмінь студентів, яка закладена у змісті програмного матеріалу від однієї дисципліни до іншої (див. табл. 1). А саме: знання про можливість використання PRO 100 в дерево- та металообробній промисловості, структуру PRO 100, особливості та послідовність створення нової продукції у просторі PRO 100, можливість розрахунку економічних показників проєктованих виробів, можливість застосування декоративних ефектів у процесі проектування, особливості інтеграції з іншими САПР; уміння застосувати САПР в дерево- і металообробній промисловості з метою розроблення 3D моделей деталей, виробів, інтер'єрів, складання конструкторської, технічної та технологічної документації.

Таблиця 1

САПР PRO 100 в системі фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій

№ з/п	Шифр, предмет	Курс, семестр	Кіл.-сть кредитів	Стислий виклад тематики програмового матеріалу з використанням САПР PRO 100
1.	ОП09 «Системи автоматизованого проектування в дерево- і металообробній промисловості»	V, 9	3	Тема № 1. Предмет, завдання і зміст курсу «Системи автоматизованого проектування в дерево- і металообробній промисловості». Тема № 2. Класифікація продуктів САПР в дерево- та металообробній промисловості. Тема № 3. Основні принципи побудови САПР в дерево- та металообробній промисловості. Тема № 4. Проектування та виготовлення комплексних виробів за допомогою САПР.
2.	ОП06 «Практикум з проектування та виготовлення виробів з деревини і металу»	V, 10	6	Тема № 3. Конструкторський етап у проектуванні комплексних виробів з деревини і металу.
3.	ОП05 «Основи сучасних виробничих технологій в дерево- і металообробній промисловості»	VI, 11	5	Тема № 5. Сучасні технології проектування та виготовлення будівельних елементів і конструкцій.
4.	ОП08 «Економіка та організація дерево- і металообробного виробництва»	VI, 11	4	Тема № 4. Собівартість продукції підприємства.

Методичне забезпечення вивчення PRO 100 передбачає клас ПЕОМ; розроблені лекційні матеріали; лабораторні і практичні роботи; наявність наочних посібників; навчальних і робочих програм; необхідної кількості методичних вказівок для виконання самостійної роботи та індивідуальних науково-дослідних завдань; питання до заліків і екзаменів тощо.

Перше знайомство у студентів з PRO 100 відбувається під час вивчення дисципліни «Системи автоматизованого проектування в дерево- і металообробній промисловості». Вивчаючи тему № 1 (табл. 1), майбутні вчителі трудового навчання та технологій знайомляться з метою, завданнями та змістом дисципліни, а також отримують знання, щодо передумов застосування САПР в промисловості; еволюції і розвитку САПР; місця САПР в автоматизованій системі технологічної підготовки виробництва; створення просторової геометричної моделі оброблюваного виробу; візуалізації геометрії оброблюваного об'єкта, процесу і результатів обробки виробу з використанням САПР; перевірки і виявлення можливих дефектів у процесі комп'ютерного моделювання обробки виробу. Засвоєння навчального матеріалу теми відбувається під час лекційного заняття та самостійної роботи.

Під час вивчення теми № 2 (табл. 1) студенти отримують знання про: загальні, програмні, технічні та ергономічні характеристики САПР; класифікації САПР для деревообробної та металообробної промисловості; програми-імітатори процесу обробки матеріалів на верстатах з ЧПК. Засвоєння теми відбувається під час лекційного заняття та самостійної роботи. На лабораторній роботі «Класифікація САПР в деревообробній промисловості» студенти виконують опис обраної САПР у реферативній формі, приклади САПР: PRO 100, Базис-Конструктор-Мебельщик, 3ds Max, Kitchendraw, Woody, bCAD, Астра Конструктор Мебели, КЗ-Мебель, 3D-Constructor, Mechanical Desktop, T-Flex CAD, Solid-Works, bCAD-Дизайнер 3.7.407, BestCut 1.22, Cutting, Sawyer, BestCut professional, Cutting, 3D Suite Мебельный салон, Salon+3D та ін.

Вивчаючи тему № 3 (табл. 1), студенти отримують знання про: послідовність створення нової продукції в деревообробній та металообробній промисловості із використанням САПР; продукцію, що випускається; проектування нової продукції, яка володіє кращими естетичними, експлуатаційними або іншими властивостями; інженерні розрахунки і моделювання виробів деревообробного і металообробного виробництва; технологічну підготовку деревообробного та металообробного виробництва; виготовлення і збут виробів з використанням САПР. Засвоєння теми відбувається під час лекційного заняття та самостійної роботи. На лабораторній роботі «Знайомство з PRO 100: загальні відомості, інтерфейс користувача, структура» студенти ознайомлюються з інтерфейсом PRO 100, його характеристиками та можливостями застосування.

Під час засвоєння теми № 4 (табл. 1) студенти отримують знання про: моделювання конструкцій комплексних виробів за допомогою САПР; модифікування моделі комплексного виробу з використанням САПР; роботу з базами даних матеріалів, профілів, експорт та імпорт даних; етапи практичної реалізації проектів комплексних виробів з використанням САПР. Засвоєння теми відбувається під час лекційного заняття та самостійної роботи. Під час виконання лабораторних робіт: «Основи проектування у середовищі PRO 100»; «Проектування тумби у середовищі PRO 100»; «Проектування комп'ютерного стола у середовищі PRO 100»; «Проектування шафи-купе у середовищі PRO 100»; «Розрахунок матеріалів за допомогою САПР та використання додаткових утиліт» студенти набувають умінь роботи у середовищі PRO 100.

Також студенти виконують індивідуальні науково-дослідні завдання з розроблення, оформлення та захисту конструкторської й технологічної документації на комплексний виріб, створений засобами САПР PRO 100 і який включає всі необхідні дидактичні матеріали та навчальну документацію.

Наприклад, зміст завдань з ІНДЗ полягає у розробленні за допомогою PRO 100 проекту інтер'єру приміщення (аудиторія, кухня, коридор, хол, зала, ванна кімната, кабінет тощо). Так, у процесі виконання ІНДЗ студентам було запропоновано спроектувати інтер'єр (меблі двері, вікна тощо) навчальної лабораторії з теорії і методики профорієнтаційної роботи. Результатом зусиль студентів і викладачів став розроблений 3D проект цієї навчальної лабораторії (рис. 1).

Вивчаючи дисципліну «Практикум з проектування та виготовлення виробів з деревини і металу», майбутні вчителі трудового навчання та технологій засвоюють і вдосконалюють уміння працювати у середовищі PRO 100. Так, під час вивчення теми № 3 (табл. 1) студенти засвоюють знання про: проектно-конструкторську підготовку дерево- і металообробного виробництва; виробничу техніко-технологічну документацію на комплексні вироби з деревини і металу; пошук та усвідомлення проблеми при проектуванні комплексних виробів з деревини і металу; висунення ідей щодо розроблення проекту комплексного виробу з деревини і металу; розроблення і складання ескізного проекту та його аналіз; виконання робочих креслень на деталі та складального креслення на проект комплексного виробу з деревини і металу; складання та оформлення технологічної документації на деталі і комплексний виріб у цілому; економічне обґрунтування комплексного виробу з деревини і металу, розрахунок його собівартості й

ціни. Засвоєння теми відбувається під час лекційного заняття та самостійної роботи. У процесі виконання лабораторної роботи «Аналіз виробу з деревини та металу, розроблення проекту на його виготовлення» студенти вдосконалюють уміння проектування комбінованих виробів, у тому числі й меблів у середовищі PRO 100.



Рис. 1. Проект навчальної лабораторії з теорії і методики профорієнтаційної роботи, виконаний у програмі PRO 100

Наступною дисципліною, де застосовуватиметься PRO 100 у системі фахової підготовки вчителів трудового навчання та технологій, є «Основи сучасних виробничих технологій в дерево- і металообробній промисловості». Під час вивчення теми № 5 (табл. 1) студенти отримують знання про: сучасні технології у проектуванні будівельних елементів і конструкцій; сучасні технології виробництва конструкційних матеріалів з деревини і металу для будівельних конструкцій. Вивчення теми відбувається під час лекційного заняття та самостійної роботи. Під час лекційних занять розкривається тематика використання сучасних технологій САПР у проектуванні та моделюванні об'ємних середовищ, однією з яких є PRO 100. Під час виконання практичної роботи «Сучасні технології проектування та виготовлення будівельних елементів і конструкцій» студенти вдосконалюють уміння проектування будівельних елементів, конструкцій та інтер'єрів у середовищі PRO 100.

Під час вивчення теми № 4 (табл. 1) з дисципліни «Економіка та організація дерево- і металообробного виробництва» студенти засвоюють знання про: сутність собівартості продукції та її види; загальну характеристику витрат та їх класифікацію; структуру повної собівартості продукції; основні фактори зниження собівартості; кошторис виробництва; калькуляцію продукції; методи ціноутворення; ефективність діяльності підприємства; прибуток і його види, розмір і структуру; показники рентабельності, шляхи підвищення. Засвоєння теми відбувається під час лекційного заняття та самостійної роботи. У процесі виконання практичної роботи «Розрахунки основних результатів діяльності виробництва: продуктивність праці, витрати, собівартість та ціни на продукцію, ефективність і банкрутство» застосовують PRO 100 для виконання розрахунків собівартості спроектованих виробів, ураховуючи такі показники, як: ціна на матеріали, ціна на елементи, ціна на складальні операції, ціна на інші операції, загальна ціна виробу, вирахування податку.

Висновки. На сьогодні виникає низка труднощів із забезпечення такого типу дисциплін відповідним навчально-методичним забезпеченням, сучасним програмним контентом, а також відповідним аудиторним фондом із належним технічним обладнанням. Тому однією з **перспектив подальших досліджень** є підготовка навчального посібника, який міститиме теоретичні та практичні матеріали щодо освоєння студентами PRO 100.

Отже, введення в освітній простір підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій PRO 100 є нагальною та актуальною. Майбутній педагог, використовуючи графічні засоби й можливості САПР, має швидко знаходити рішення, пов'язані з розробленням конструкторської документації та технологічного процесу виготовлення виробу, забезпечувати розвиток технічної творчості та просторового мислення учнів, розширювати політехнічний світогляд школярів, поглиблювати усвідомлення можливостей графічних засобів передавання технічної інформації тощо. Студенти, як ніхто інший, відчувають потребу в освоєнні цієї програми і розуміють перспективу розвитку САПР та їх ролі у майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел та літератури

1. Вдовенко І. С. Використання САПР у процесі підготовки майбутніх вчителів прикладної та технічної творчості / І. С. Вдовенко // Педагогіка та психологія. – 2016. – Вип. 54. – С. 146–153.
2. Герасименко О. А. Підготовка майбутніх учителів технологій і профільного навчання до використання САПР у проектуванні виробів із деревини / О. А. Герасименко, Ю. В. Фещук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. Наукові записки РДГУ. Випуск 7 (50). – Рівне : РДГУ, 2013. – С. 41–45.
3. Герасименко О. А. Проектування виробів з деревини засобами графічної програми PRO 100 майбутніми вчителями технологій і профільного навчання / О. А. Герасименко, Ю. В. Фещук // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 39 : збірник наукових праць / за ред. Д. Е. Кільдерова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 21–27.
4. Герасименко О. А. Конструювання корпусних меблів засобами графічної програми PRO 100 майбутніми вчителями технологій і профільного навчання / О. А. Герасименко, Ю. В. Фещук, Д. В. Сингаївський // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. Наукові записки РДГУ. Вип. 14 (57). – Рівне : РДГУ, 2016. – С. 143–146.
5. Герасименко О. А. Розробка проекту тумби засобами графічної програми PRO 100 майбутніми вчителями технологій і профільного навчання / О. А. Герасименко, Ю. В. Фещук // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво : науковий журнал. – Луцьк : РВВ ЛНТУ, 2015. – Випуск № 19. – С. 189–192.
6. Гервас О. Г. Підготовка майбутніх учителів до використання сучасних інформаційних технологій у процесі виготовлення саморобних приладів / О. Г. Гервас // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : Жовтий О. О., 2012. – Ч. 4. – С. 73–80.
7. Державні стандарти загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 10.05.2018.
8. Столяровский С. Проектирование и дизайн мебели на компьютере (CD) / С. Столяровский. – СПб. : Питер, 2008. – 208 с.

Александр Анатольевич Герасименко,
кандидат исторических наук, доцент
кафедры технологического образования
Ровенского государственного
гуманитарного университета,
e-mail: GerasimenkoA@i.ua

Юрий Викторович Фещук,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры технологического образования
Ровенского государственного
гуманитарного университета,
e-mail: feschuk_yuriy@i.ua

САПР PRO 100 В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрена проблема внедрения инновационных технологий обучения студентов с применением САПР PRO 100. Установлено, что использование компьютерной техники и современных САПР вызывает необходимость переосмысления содержания обучения будущих специалистов. Соответственно, профессиональная подготовка учителей трудового обучения и технологий должна направляться на формирование готовности к графической деятельности с использованием систем компьютерного моделирования, а также применение информационных технологий при создании конструкторской документации и решении различных профессиональных задач. Приведены конкретные примеры и графические изображения по использованию PRO 100 в процессе подготовки магистров по специальности 014.10 «Среднее образование. Трудовое обучение и технологии».

Ключевые слова: проектирование, САПР, графическая программа PRO 100, профессиональная подготовка, трудовое обучение и технологии.

Oleksandr Herasymenko,
candidate of Historical Sciences, associate professor,
technological education chair,
Rivne State Humanitarian University,
e-mail: GerasimenkoA@i.ua

Yurii Feshchuk,
candidate of Pedagogical Sciences,
associate professor technological education chair,
Rivne State Humanitarian University,
e-mail: feschuk_yuriy@i.ua

CAD PRO 100 IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF LABOR TRAINING AND TECHNOLOGIES TEACHERS

Introduction. *The article deals with the problem of implementing the innovative technologies into the process of students training using CAD PRO 100.*

Purpose. *To find the ways of implementing the innovative teaching technologies into the process of masters training in the specialty 014.10 «Secondary education. Labor training and technologies» based on the PRO 100 automated design system using.*

Methods. *Method of analysis and advanced pedagogical experience, analysis of the curriculum for the future teachers' of labor training and technologies training.*

Results. *The necessity of revising the content of the future specialists training was proved using the computer technology and modern CAD. Professional training of labor training and technologies teachers should be aimed at forming readiness for graphic activity using computer simulation systems and also the application of information technology in the creation of the design documentation and resolving various professional tasks. There were specific examples and graphics on the use of PRO 100 in the process of masters training in 014.10 «Secondary education. Labor training and technologies» specialty.*

Originality. *The sequence of CAD PRO 100 study in the system of professional training of labor training and technologies teachers was theoretically motivated and practically developed.*

Conclusion. *Future teacher should quickly find solutions related with the development of design documentation and technological process of the product manufacturing using graphics and CAD capabilities. He must provide the development of technical creativity and spatial thinking of students. The teacher should expand the polytechnic outlook of schoolchildren and extend awareness of the possibilities of graphics transfer of technical information etc. One of the prospects for further researches is the preparation of a manual that will include theoretical and practical materials on the students' development of the PRO 100.*

Key words: *design, CAD, graphic program PRO 100, training, labor training and technology.*

References

1. Vdovenko I. S. Vy`kory`stannya SAPR u procesi pidgotovky` majbutnix vchy`teliv pry`kladnoyi ta texnichnoyi tvorchosti / I. S. Vdovenko // Pedagogika ta psy`xologiya. – 2016. – Vy`p. 54. – S. 146–153.
2. Gerasy`menko O. A. Pidgotovka majbutnix uchy`teliv texnologij i profil`nogo navchannya do vy`kory`stannya SAPR u proektuvanni vy`robiv iz derevy`ny` / O. A. Gerasy`menko, Yu. V. Feshchuk // Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vy`xovannya v zakladax osvity` : zbirny`k naukovy`x pracz`. Naukovi zapy`sky` RDGU. Vy`pusk 7 (50). – Rivne : RDGU, 2013. – S. 41–45.
3. Gerasy`menko O. A. Proektuvannya vy`robiv z derevy`ny` zasobamy` grafichnoyi programy` PRO 100 majbutnimy` vchy`telyamy` texnologij i profil`nogo navchannya / O. A. Gerasy`menko, Yu. V. Feshchuk // Naukovy`j chasopy`s NPU im. M. P. Dragomanova. Seriya № 5. Pedagogichni nauky` : realiyi ta perspekty`vy`. – Vy`pusk 39 : zbirny`k naukovy`x pracz` / za red. D. E. Kil`derova. – K. : Vy`d-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2013. – S. 21–27.
4. Gerasy`menko O. A. Konstruyuvannya korpusny`x mebliv zasobamy` grafichnoyi programy` PRO 100 majbutnimy` vchy`telyamy` texnologij i profil`nogo navchannya / O. A. Gerasy`menko, Yu. V. Feshchuk, D. V. Sy`ngayivs`ky`j // Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vy`xovannya v zakladax osvity` : zbirny`k naukovy`x pracz`. Naukovi zapy`sky` RDGU. Vy`p. 14 (57). – Rivne : RDGU, 2016. – S. 143–146.
5. Gerasy`menko O. A. Rozrobka proektu tumby` zasobamy` grafichnoyi programy` PRO 100 majbutnimy` vchy`telyamy` texnologij i profil`nogo navchannya / O. A. Gerasy`menko, Yu. V. Feshchuk // Komp'yuterno-integrovani texnologiyi: osvita, nauka, vy`robny`cztvo : naukovy`j zhurnal. – Lucz`k : RVV LNTU, 2015. – Vy`pusk № 19. – S. 189–192.
6. Gervas O. G. Pidgotovka majbutnix uchy`teliv do vy`kory`stannya suchasny`x informacijny`x texnologij u procesi vy`gotovlennya samorobny`x pry`ladiv / O. G. Gervas // Zbirny`k naukovy`x pracz`

Umans`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Pavla Ty`chy`ny`. – Uman` : Zhovty`j O. O., 2012. – Ch. 4. – S. 73–80.

7. Derzhavni standarty` zagal`noyi seredn`oyi osvity` [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>. – Nazva z ekrana. – Data zvernennya: 10.05.2018.

8. Stolyarovsky`j S. Proekty`rovany`e y` dy`zajn mebely` na komp`yutere (CD) / S. Stolyarovsky`j. – SPb. : Py`ter, 2008. – 208 s.

Отримано редакцією 30.05.2018 р.

УДК 378.147:004

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-66-75

Юлія Сергіївна Кулінка,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики технологічної освіти Криворізького державного педагогічного університету,
e-mail: kulinkapmto@gmail.com

ПРОДУКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДИЗАЙН-ОСВІТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

У статті подано теоретичне дослідження дизайнерської підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій; проаналізовано можливості продуктивних технологій у дизайн-освіті майбутніх учителів трудового навчання та технологій; описано специфіку дизайнерської діяльності майбутнього вчителя трудового навчання та технологій в умовах продуктивного навчання, показано вплив фахової підготовки на розвиток дизайнерської культури студентів; обґрунтовано методичні аспекти дизайнерської підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Ключові слова: дизайн, дизайн-освіта, дизайнерська діяльність, продуктивність, продуктивне навчання, організація самостійної творчої діяльності майбутніх учителів трудового навчання та технологій; продуктивне дизайн-мислення.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються сьогодні у суспільстві, потребують підготовки творчої, всебічно розвиненої особистості, здатної до активної адаптації в суспільстві, самостійного прийняття рішень, вибору та продовження професійної освіти, самоосвіти і самовдосконалення. Вагоме місце у вирішенні цього завдання посідає трудове навчання, метою якого є формування технічно й технологічно грамотної особистості, підготовка її до трудової діяльності та професійного самовизначення. Оновлення змістового забезпечення і підвищення ефективності системи технологічної освіти пов'язано з дизайнерською підготовкою майбутніх учителів трудового навчання і технологій.

Сьогодні дизайн проник у всі сфери життєдіяльності людини. Дизайн став феноменом художньої культури ХХ століття. Зародившись на рубежі століть, він на хвилі промислової і науково-технічної революції, стрімко розвиваючись, перетворився на один з впливових видів проектно-художньої діяльності. Дизайн як вид проектно-художньої діяльності, прагне до створення комфортного для людини середовища на основі спеціальних наукових досліджень, оптимальних умов життєдіяльності людини, її потреб, умов взаємодії з сучасною технікою.

Для ефективною модернізації та вдосконалення технологічної освіти необхідний висококваліфікований фахівець – учитель трудового навчання та технологій, що вільно володіє знаннями та має професійно значущі якості, володіє дизайн-мисленням, здатний до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності у сфері дизайну. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій має інтеграційну основу, що передбачає спеціальну, професійну та дизайнерську підготовку. Звідси постає проблема подальшого розроблення змістового забезпечення процесу дизайнерської підготовки студентів технологічних факультетів.

Проте проблема дизайнерської підготовки майбутніх учителів технологій не отримала належного висвітлення й залишається актуальною. Аналіз дизайн-освіти у загальноосвітній школі свідчить, що внаслідок відсутності злагодженої дизайнерської підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій існує проблема якісного становлення фахівців до продуктивної діяльності. Більшість учителів на момент упровадження дизайн-освіти засобами продуктивних технологій не готова до якісної її реалізації,

оскільки рівень їх теоретико-методичних знань та вмінь недостатній для організації відповідної навчально-трудової діяльності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні проблеми дизайн-підготовки є предметом різнобічного дослідження науковців. Зокрема, питання основ теорії, історії та методології дизайну досліджували Є. Антонович, О. Бондар, О. Генісаретський, А. Діжур, Ю. Срібна, Д. Лебедев, В. Прусак, В. Тименко, П. Татіївський, А. Шевченко та ін. Розробляли основи дизайн-освіти Ю. Белова, С. Кожуховська, Н. Конишева, Є. Клімов, О. Куликов, С. Кучер, В. Наумов, В. Пузанов, В. Розін, І. Савенко, В. Сидоренко, Є. Ткаченко та ін. Наукові основи проектно-діяльності, синтезу технічних і художніх знань відображено в працях О. Коберника, Л. Оршанського, Л. Савченко, В. Сидоренка, В. Титаренко, С. Ткачука, С. Ящука та ін.

Також у наш час особливо гостро стоїть питання про визнання необхідності залучення молодого покоління до продуктивної праці, підготовки молоді до життя в умовах трудової діяльності й одержання професійних знань, умінь і навичок ще в школі.

Особливості продуктивної праці як необхідного складника навчально-виховного процесу репрезентовано в роботах С. Ананьїна, І. Гессена, П. Блонського, О. Захаренка, А. Макаренка, С. Русової, В. Сипченка, В. Сухомлинського, І. Ткаченка, С. Шацького та ін. Наукове обґрунтування організації продуктивної праці відображено в роботах Б. Бухалова, В. Казакевич, В. Корольського, А. Ктіторова, В. Мадзігона, М. Пральянова, В. Полякова, Д. Тхоржевського, І. Чернишенко та ін. Актуальні дидактичні проблеми політехнічної спрямованості продуктивної праці школярів вивчали П. Атутов, С. Батишев, А. Калашников, В. Розенберг та ін. Досвід організації продуктивної трудової діяльності узагальнено в роботах В. Близнюка, А. Глушенка, І. Дулі, А. Сайко, П. Сапранова та ін.

Отже, **мета статті** – дослідити та обґрунтувати можливості продуктивних технологій у дизайн-освіті майбутніх учителів трудового навчання та технологій; вивчити методичні аспекти дизайнерської підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутнього вчителя трудового навчання – це складний та багатогранний (цілеспрямований) процес оволодіння професійними знаннями, розвиток навичок й умінь використовувати їх як для роботи в школі, так і в науково-дослідній діяльності.

До визначення сутності дизайну як наукової категорії у своїх працях зверталися такі науковці, як Н. Валькова, В. Глазичев, О. Голікова, Ю. Грабовенко, В. Даниленко, А. Дмитрук, Є. Зенкевич, Л. Кулеєва, Є. Лазарев, Т. Малдонадо, С. Михайлов та ін.

Існує багато підходів до визначення терміна «дизайн», перелічимо деякі з них, найбільш поширені, у яких дизайн розглядається як:

- вид людської діяльності (В. Михайленко, С. Москаєва, Л. Соловйов, Ю. Соловйов, Т. Шевчук);
- результат діяльності (В. Глазичев, А. Москаєва, Є. Зенкевич);
- творча активність (Т. Малдонадо).

Таким чином, можна погодитись, що дизайн становлять творчу (А. Дмитрук) проектно-художню діяльність (С. Михайлов та Л. Кулеєва), що пов'язана з проектуванням предметного світу (В. Даниленко, О. Голікова, Н. Глухих, Т. Шевчук).

Такі науковці, як В. Глазичев, А. Москаєва, Є. Зенкевич визначають дизайн не тільки як вид діяльності, але і як її результат.

Так, В. Глазичев зауважує, що досить часто «дизайн» означає власне діяльність художників у промисловості, але значно частіше – продукт цієї діяльності (річ або система речей), а іноді – сферу організації діяльності, узятую за ціле. До третього підходу щодо визначення терміна «дизайн» належить визначення, запропоноване Т. Малдонадо, який визначає дизайн як творчу активність, мета якої – покращувати зовнішні достоїнства об'єктів, вироблених промисловістю.

Часто під дизайном розуміють тільки одну з його галузей – розроблення естетичних властивостей промислових виробів, тобто створення сучасних різновидів декоративно-прикладного мистецтва, але він вирішує більш широкі проблеми – не тільки естетичні, а й економічні, соціальні тощо.

Таким чином, обмежитись тільки одним визначенням дизайну дуже важко, тому наведемо далі визначення, які, на нашу думку, найбільш повно описують поняття дизайну, а саме творча проектно-художня діяльність, пов'язана з проектуванням предметного світу, метою якої є формування гармонійного предметного середовища, що задовольняє потреби людини, а також є продуктом або результатом цієї діяльності (річ або система речей).

І. Савенко доводить, що підготовка майбутніх учителів технологій до викладання дизайнерських дисциплін полягає у комплексному формуванні їхніх світоглядних позицій засобами техніки, технологій та мистецтва, визначенні та усвідомленні його ролі у розвитку художньо-естетичної культури особистості,

інтеграції професійної, мистецької та психолого-педагогічної підготовки, створенні умов для неперервної професійної освіти та самовдосконалення [6, с. 146].

Ю. Белова стверджує, що «дизайн-освіта для майбутнього вчителя технологій забезпечить: володіння творчим світоглядом і мисленням; формування високого рівня культури та потреб до професійної творчої діяльності; формування спеціаліста через поєднання загальнокультурної, гуманітарної, технічної, технологічної, економічної та художньої освіти; оволодіння спеціалістом навичками проектування, використання нових технологій і конструкційних матеріалів; оволодіння навичками самостійного освоєння науково-методичної інформації з метою систематичної освіти» [2, с. 36]. Дослідниця роз'яснює те, що дисципліни з дизайну зорієнтовані на проектно-технологічний підхід у процесі продуктивної технологічної підготовки. Це дає змогу майбутньому вчителю технологій оволодіти різними видами словесного та колірно-графічного проектування за допомогою традиційних та електронних засобів навчання, засвоїти практичні навички втілення проектного задуму за допомогою особливо зорієнтованих матеріалів і технік в оригінальному пошуковому макеті, ексклюзивному або тиражному виробі.

С. Кучер зауважує, що показниками якості дизайн-підготовки вчителя технологій є прояв таких дизайнерських компетенцій, як: художньо-графічна, культурно-естетична, проектно-технологічна, а також розвиток індивідуальних якостей педагога (художньо-естетичний смак, художньо-естетичне бачення дійсності, уважність, креативність) [3, с. 355–356].

А. Шевченко доходить висновку, що успішність та якість дизайнерської підготовки майбутніх фахівців «обумовлена її цілісним формуванням у взаємозв'язку і взаємообумовленості професійної культури, особистісного розвитку і спеціалізованих проектних, образотворчих і мистецько-естетичних компетентностей» [7, с. 51]. Дослідниця роз'яснює, що на такій базі формуються художньо-образний, абстрактно-логічний, аналітичний, проектний та конструктивний типи мислення.

Отже, ми підтримуємо думку вчених про те, що успішну дизайнерську підготовку майбутнього вчителя трудового навчання та технологій визначає:

- а) фундаментальна професійна підготовка;
- б) мистецька підготовка з урахуванням сучасних інновацій;
- в) професійно спрямована психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів трудового навчання.

Дизайнерська підготовка майбутнього вчителя трудового навчання та технологій реалізується через розуміння культурно-естетичних, візуально-комунікативних проблем дизайнерської діяльності, вміння поставити в ній художньо-образні, конструктивно-технологічні, комунікативно-інформаційні завдання й вирішувати їх візуально-художніми засобами.

Професійна підготовка майбутнього вчителя трудового навчання в цілому та дизайнерська підготовка зокрема – це єдиний і неподільний процес, який може здійснюватися на ціннісно-мотиваційному рівні, адже результати професійної діяльності майбутнього вчителя трудового навчання та технологій залежать не тільки від оволодіння професійно значущими знаннями, навичками, технологіями й методикою їхнього застосування, а й від мотиваційно-ціннісних орієнтацій.

Сучасний розвиток освіти підносить на новий рівень значущість продуктивних методів навчання, спрямованих на підготовку особистості, здатної ефективно розв'язувати проблеми, що постають перед суспільством, самостійно здобувати необхідні знання, вміло застосовувати їх на практиці. Отож, постала нагальна потреба формування компетентної творчої особистості (яка прагне критично мислити, розвивати свої вміння та навички, здібності), що є важливим завданням сучасної освіти.

Потенціал продуктивних методів і технологій є дуже високим, і реалізація його безпосереднім чином впливає на досягнення відповідного результату навчання, що переконливо доведено дослідженнями А. Хуторського, І. Підласого, І. Родигіної, О. Овчарук.

У педагогічній теорії та практиці нагромаджено сотні ефективних прийомів організації продуктивного навчання. Біля витоків цього напряму стояли такі видатні науковці, як Л. Виготський, Л. Занков, К. Ушинський. У практиці української школи 20-х років технології продуктивного навчання використовувалися А. Рівінім, С. Смирновим. Питання необхідності продуктивного підходу до навчання неодноразово порушувались учителями-новаторами 70–80-х років – М. Логачевською, С. Лисенковою, В. Шаталовим. Сучасні вимоги до розвитку успішної особистості шляхом продуктивного навчання визначаються в дослідженнях відомих учених, зокрема, К. Баханова, М. Гузика, І. Підласого та ін.

Вважається, що навчальна система може бути педагогічною технологією за умови, якщо відповідає таким основним вимогам: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність. Різні педагогічні технології можуть ґрунтуватися на одній теоретичній концепції, при цьому зберігаючи свої характерні особливості (мету, цілі, методи і засоби, форми діагностики результатів).

В основі теорії продуктивного навчання лежить принцип «*learning by doing*» – «навчання через

діяльність (дія)», уперше сформульований Дж. Дьюї та реалізований у практиці багатьох альтернативних освітніх систем. Термін «продуктивне навчання», *«productive learning»*, був уведений в обіг у 1991 р. на другому конгресі Міжнародної мережі продуктивних шкіл INEPS (International Network of Productive Schools and Projects) Інгрід Бем і Йенсом Шнайдером – німецькими вченими і педагогами, творцями Інституту продуктивного навчання в Європі IPLE (Institute for Productive Learning in Europe) [1].

Ю. Морозов [4] під продуктивністю пропонує розуміти використання новацій у вигляді нових технологій, видів діяльності і освітніх послуг, організаційно-технічних і соціально-економічних рішень навчального, фінансового, адміністративного та іншого характеру.

Ряд авторів розуміє продуктивність як процес упровадження нововведень. Зокрема, А. Трифілова та І. Коршунов під продуктивністю розуміють процес введення нових методів в організацію навчальної діяльності та здійснення власне методичної діяльності. М. Волинкіна під продуктивністю розуміє залучення в педагогічний процес результатів інтелектуальної діяльності, що містять нові, в тому числі наукові знання з метою задоволення потреб соціуму і отримання якісно нового результату.

Дослідники М. Башмаков, І. Бем, Н. Васюкова, В. Відякіна, К. Гуз, Н. Крилова, О. Михайлова, А. Хуторської, Й. Шнайдер, В. Щадриков та ін. продуктивне навчання визначають як навчальний процес, орієнтований на розвиток особистості, її професійне і соціальне становлення з орієнтирами на активне і творче оволодіння науковим і практичним досвідом.

Ідеї продуктивного навчання присвячена книга німецького математика і психолога М. Вертгеймера. Вводячи термін «продуктивне навчання» автор не намагався його строго визначити, а дав лише розгорнуту характеристику його особливостей. Натомість, І. Підласий зазначає результати продуктивного навчання таким чином: продуктивні – необхідні, дієві, міцні, постійно актуальні, сформовані на належному рівні знання та вміння. Це визначення певною мірою збігається з вимогами компетентнісного підходу до навчання.

Так, І. Бем та Й. Шнейдер [1] визначають продуктивне навчання як новий шлях досягнення освітніх цілей відповідно до методів вибору продуктивної (трудої) діяльності в реальній життєвій ситуації; самоорганізації свого освітнього процесу; участі в груповій рефлексії й осмислення на теоретичному рівні досвіду діяльності; аналізу досвіду і підготовки нового поля продуктивної діяльності.

Таким чином, у контексті нашого дослідження продуктивне навчання – це процес освіти, метою якого є розвиток особистості у співтоваристві, також удосконалення самого товариства. Цей процес спрямований на успішність у діяльності, орієнтований на продукт та осмислення цієї діяльності в групі студентів за підтримки викладачів у реальній життєвій ситуації.

Продуктивне навчання відрізняється від відомих методів і форм навчання тим, що до процесу навчально-пізнавальної діяльності додаються завдання, що потребують від студентів створення власного значущого продукту на підставі знань, якими вони володіють. В основі продуктивного навчання лежать інтерактивні технології. Саме вони допомагають студенту реалізувати свій потенціал, дають можливість працювати відповідно до своїх здібностей, в оптимальному темпі, сприяють виявленню індивідуальності, розвитку самосвідомості, підвищенню самооцінки та самоствердженню, що є важливим як для талановитого, так і для слабкого студента.

Методологія продуктивного навчання передбачає:

- зростання ролі учасника у формуванні, реалізації та оцінюванні свого освітнього маршруту в кооперації з іншими учасниками;
- зв'язку «школа – підприємство», «школа – соціум», «школа – реальне життя», що реалізують продуктивне навчання в якості відкритої і гнучкої системи;
- зміни в ролі педагога як порадики;
- створення відповідного освітнього середовища, включаючи доступ до нових інформаційних технологій.

У процесі продуктивного навчання студент набуває прикладного досвіду практичної діяльності, сприймає систему знань через призму практичного досвіду, завдяки новому досвіду роботи визначає й фіксує мету поведінки та дій, що ведуть до підвищення життєвої компетентності. Продуктивна організація освіти дозволяє студентам пізнати навколишній світ (когнітивні методи), створити освітню продукцію (креативні методи). Саме креативні методи навчання орієнтовані на створення власних освітніх продуктів.

Продуктивне навчання спрямоване на організацію навчальних занять, які сприяють створенню під керівництвом викладача проблемних ситуацій й активну самостійну діяльність студентства з їх вирішення, у результаті чого відбувається розвиток розумових здібностей студентів, творче оволодіння знаннями. Пізнавальна самостійність студентів у навчанні визначається готовністю особистості до оволодіння знаннями своїми силами. Пізнавальна активність полягає в тому, що майбутній учитель, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи та конкретизуючи фактичний матеріал, сам шукає та одержує нову

інформацію.

Викладач у системі продуктивного навчання – компетентний консультант, наставник, науковий керівник індивідуального проекту. Студент та викладач у співпраці створюють особистісну освітню продукцію: індивідуальні освітні програми, дослідження, проекти, комп'ютерні програми, науково-дослідницькі роботи, картини, вироби з різних матеріалів, вірші тощо. Продуктивність передбачає забезпечення чіткої націленості на реальний, конкретний, кінцевий продукт, створений студентом у рамках навчально-пізнавальної діяльності під час опанування предмета.

Продуктивне навчання спрямоване на організацію навчальних занять, які сприяють створенню під керівництвом викладача проблемних ситуацій, й активну самостійну діяльність студентів з їх вирішення, у результаті чого відбувається розвиток розумових здібностей особистості та творче оволодіння знаннями, навичками, уміннями. Пізнавальна самостійність студентів у навчанні визнається й визначається як готовність особистості до оволодіння знаннями. А пізнавальна активність полягає в тому, що студент, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи та конкретизуючи фактичний матеріал, сам шукає та одержує нову інформацію.

Мета продуктивного навчання: створення оптимальних умов для розвитку особистості студентів, формування у процесі фахової підготовки цілісної системи знань, умінь, навичок, отримання конкретного продукту в результаті самостійної предметної дизайнерської діяльності.

У своєму дослідженні ми виходили з припущення про те, ефективність дизайнерської підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій буде залежати від *організації самостійної творчої діяльності студентів у процесі продуктивного навчання*. На цьому етапі відбувається актуалізація набутих проектно-художніх знань, умінь і навичок, узагальнення методичних понять організації проектно-художньої діяльності учнів з трудового навчання, розвиток рефлексивних умінь (саморефлексія, аналіз роботи однокурсників та вчителів трудового навчання і технологій під час проходження педагогічної практики). Під час виконання цього завдання мають ураховуватись такі умови, як: створення інформаційно-освітнього середовища, що забезпечують набуття студентами досвіду дизайнерської діяльності; стимулювання продуктивного дизайн-мислення майбутніх учителів у процесі фахової дизайн-підготовки та доповнюватись виконанням завдань, що спрямовані на самостійну проектно-художню (дизайнерську) діяльність і розроблення методичного забезпечення для організації дизайн-підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Завданням викладача на даному етапі є допомога та орієнтування студентів у самостійних пошуках дизайнерської ідеї при виготовленні виробів із текстилю, природних матеріалів, паперу і картону, пластичного матеріалу ін.

Внутрішньою передумовою успішної самостійної роботи студентів є рівень їхньої пізнавальної активності та самостійності. Для пізнавальної активності в навчанні характерним є стійкий інтерес до навчального матеріалу, зосередження на ньому уваги, спрямованість на подолання труднощів при його засвоєнні, виконання мисленневих операцій (аналізу і синтезу, порівняння тощо) для його розуміння.

Навчальна самостійність виявляється в уміннях студента систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою навчально-професійну діяльність, власні пізнавально-розумові дії без безпосередньої допомоги й керівництва з боку викладача. Л. Подоляк, В. Юрченко виділяють такі рівні самостійної роботи студентів [5]:

На *першому рівні* студенти фактично здійснюють копіювання дій за поданим зразком. Одночасно відбувається ідентифікація об'єктів і явищ, розпізнавання їх шляхом порівняння з уже відомими зразками.

Другий рівень становить репродуктивну діяльність, спрямовану на сприйняття інформації про різні властивості об'єкта, процесу чи явища, що загалом не виходить за межі запам'ятовування. Однак на цьому рівні вже розпочинається узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, їх перенесення на розв'язування складніших задач.

Третій рівень розглядається як продуктивна діяльність самостійного застосування набутих раніше знань для розв'язування задач, що виходять за межі вже відомих зразків. Цей рівень самостійної роботи ґрунтується на здатності до індуктивних і дедуктивних висновків і узагальнень.

Четвертий рівень становить самостійну творчу діяльність студента щодо застосування наявних знань при розв'язуванні задач у зовсім нових, раніше не відомих ситуаціях, в умовах визначення нових способів розв'язування задач, що ґрунтуються на процесах творчого мислення.

Дослідження студентів у різних вищих навчальних закладах (В. Козаков) показали, що кількість осіб із добре вираженою самостійністю становить 20–30 %, близько 15 % студентів не здатні до самостійної роботи, решта ж (55–65 %) характеризується середнім рівнем самостійності.

Для розвитку самостійності студентів потрібно формувати такі вміння: усвідомлювати і внутрішньо приймати цілі та завдання самостійної роботи; визначати, систематизувати і встановлювати послідовність виконання завдання; визначати і планувати послідовність дій (методів і засобів), необхідних для виконання

завдання; організувати свою роботу, мобілізувати наявні ресурси для розв'язання поставленого завдання; самостійно контролювати свої дії, узгоджуючи їх із метою; якщо є потреба, то коригувати, уточнювати й регулювати; оцінювати результати своєї самостійної роботи та визначати її подальші перспективи; налагоджувати зв'язок із викладачем для репрезентації досягнутих результатів і отримання консультації.

Методика дизайнерської підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій із застосування продуктивних технологій у навчально-професійної діяльності проводилася за такими етапами:

I. Підготовчий етап, який включав вивчення основ графічної грамоти, отримання початкових навичок роботи з площиною, формою, простором, оволодіння основами композиції. Цикл вміщує дисципліни: «Нарисна геометрія і креслення» (1 курс), «Робототехніка» (1 курс), «Теоретична механіка» (1 курс), «Практикум у навчальних майстернях (обробка металу та деревини)» (1–2 курси), «Технологічні процеси з обробки матеріалів» (1 курс), «Комп'ютерна графіка та САПР» (2 курс). Вивчення зазначених дисциплін на цьому етапі забезпечує базову підготовку і освоєння стандартного програмного забезпечення. Таким чином реалізувалась педагогічна умова створення інформаційно-освітнього середовища, що забезпечує набуття студентами досвіду дизайнерської діяльності.

II. Ціннісно-орієнтаційний етап. На цьому етапі студенти здобували практичні навички використання комп'ютерної графіки, що надає можливість застосування інформаційних технологій у курсах формоутворення, проектування, візуальних комунікацій, шрифтової графіки та ряді інших дисциплін професійного та спеціального блоків, а саме «Елементи декоративно-прикладного мистецтва» (2 курс), «Технологія конструкційних матеріалів» (2 курс), «Моделювання технологічних процесів» (3 курс), «Спеціальний малюнок та основи композиції» (3 курс), «Інформаційно-комунікаційні засоби навчання» (3 курс).

На цьому етапі обговорювалися такі питання, як: поняття про творчу діяльність дизайнерів; виразні засоби для створення ескізів (пляма, лінія, точка); графіка; представлення тканини в клітку, в смужку, в горох у дизайні одягу /або інтер'єру; стилізоване зображення рослинних форм, силуету, комах.

III. Змістово-діяльнісний етап. На цьому етапі дизайнерська діяльність та комп'ютерна підтримка дизайну представляли єдине ціле. Розглядалися теми: дизайн інтер'єру; дизайн при створенні нових предметів; сфери застосування дизайну; поєднання форми і фактури; місце предмета в інтер'єрі; ознайомлення з програми 3Dмоделювання; стильове рішення в дизайні; пропорції та розміри об'єктів; правила художнього оформлення та декорування.

Під час вивчення дисциплін «Практикум з художньої обробки матеріалів» (4 курс), «Конструювання виробів засобами комп'ютерної графіки» (4 курс), «Основи дизайну» (4 курс) студенти виконували такі дизайн-орієнтовані завдання.

1. Виконати композицію, що складається з 3 шрифтових блоків: заголовок, основний текст, додаткова інформація. Визначити систему підпорядкування, формат на тему «День відкритих дверей».
2. Розробити вивіски для кафе для студентів, туристичного агентства, рекламного агентства, нової бібліотеки, студентського театру.
3. Розробити просту реалістичну композицію у 3D Studio Max.
4. Створити монограми з використанням простих форм, в яких би відображалось те чи інше емоційне становище людини.

IV. Ціннісно-коригувальний етап. На цьому етапі було організовано самостійну творчу діяльність студентів у процесі продуктивного навчання за рахунок дизайн-проекування. Цей етап підготовки націлений на оволодіння комп'ютерними продуктивними технологіями, що застосовуються у різних видах дизайну при вивченні дисциплін «Комп'ютерне проектування і моделювання об'єктів» (5 курс), «Основи айдентики» (5 курс).

Основними завданнями самостійної роботи були: складання конспекту з окремих питань за заданим або власно розробленим студентом планом; написання реферату з теми або вузької проблеми, запропонованої викладачем; добір ілюстративного матеріалу; виконання індивідуальних завдань, їх поетапне розроблення; підготовка та оформлення дизайн-проектів; підготовка виставки творчих робіт студентів; робота з Інтернет-джерелами; складання порівняльної характеристики вивчених явищ, процесів; підготовка слайдів до індивідуального завдання.

На лабораторних заняттях з навчальних дисциплін «Практикум з художньої обробки матеріалів», «Спеціальний малюнок та основи композиції», «Елементи декоративно-прикладного мистецтва» студенти отримують знання про категорії композиції та засоби гармонізації навколишнього архітектурно-предметного середовища, принципи художнього конструювання; оволодівають методикою художньо-конструкторського аналізу виробів та їх проектування; набувають навичок графічного передавання образно-просторового рішення проектів та виготовлення моделей виробів, що проектуються, з паперу, пластиліну, пінопласту, гіпсу.

Програми навчальних дисциплін забезпечують наступність і безперервність у формуванні творчих навичок, необхідних у навчальній, пошуково-дослідній та проектно-конструкторській діяльності: швидкого огляду великих обсягів друкованої інформації з подальшим узагальненням, конспектуванням; виконання і читання креслень, схем; оформлення звітів, розрахунково-пояснювальних записок, проектно-конструкторської документації.

Зміст занять дає змогу використовувати під час їх проведення активні методи навчання, а саме: інтерактивні, проблемні методи та сучасні інформаційні технології. Низка занять проводиться у формі ділової гри «Конструкторське бюро», адже ділова гра – форма відтворення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання таких систем відношень, які характерні для цієї діяльності.

Під час розроблення занять ми враховували думку автора контекстного підходу до навчання фахівців О. Вербицького про те, що в діловій грі студент виконує квазіпрофесійну діяльність, яка поєднує в собі навчальний і професійний елементи. Тобто знання та вміння засвоюються ним не абстрактно, а у контексті професії. Спираючись на пріоритет формування професійних якостей майбутніх фахівців, О. Вербицький зазначає таку особливість навчальної ділової гри, яка полягає у відтворенні контексту майбутньої праці в його предметному й соціальному аспектах. При цьому вона відтворює предметний контекст через обставини умовної практики і соціального контекст, у якому студент взаємодіє з представниками інших рольових позицій. Процес розроблення й організації ділової гри будується на реалізації п'яти психолого-педагогічних принципів: імітаційного моделювання; проблемності змісту; рольової взаємодії у спільній діяльності; діалогічного спілкування; двоплановості ігрової навчальної діяльності.

Наприклад, під час виконання лабораторної роботи «Розроблення проекту розташування та компонування предметного наповнення приміщення» з дисципліни «Комп'ютерне проектування і моделювання об'єктів», що проводиться у формі ділової гри, студенти повинні розробити план розташування обладнання у навчальних приміщеннях (зокрема, у майстернях з оброблення деревини або металу, кабінетах оброблення тканин або кулінарного оброблення продуктів – згідно з варіантом). При цьому студенти враховують призначення приміщень, перелік необхідного обладнання та його параметри, норми площини на одного учня, параметри проходів, обумовлених антропометричними даними школярів та ін. Виходячи з цього, вони визначають розташування обладнання у нижній, середній та верхній зонах; естетико-ергономічну організацію робочого місця учнів і вчителя.

Розроблена система графічних завдань спрямована на поступову зміну характеру пізнавальної діяльності від засвоєння студентами нової інформації до організації репродуктивної діяльності, заснованої на варіативності застосування знань і умінь, а потім застосування все більшої евристичної, пошукової діяльності у вирішенні графічних завдань за допомогою комп'ютера.

Метод конкретних ситуацій (або кейс-метод) базується на ситуаційному підході, його основним завданням є розвиток у студентів практичних умінь і навичок прийняття рішень у професійній діяльності. Використання кейс-методу на практичних заняттях з дисциплін «Комп'ютерна графіка та САПР», «Конструювання виробів засобами комп'ютерної графіки», «Моделювання технологічних процесів» передбачає виконання студентами індивідуальних завдань, включених до кейсу «Розробка дизайну інтер'єру». При цьому в змісті завдань відображена реальна проблема, з якою можуть зіткнутися фахівці в професійній діяльності.

У ході виконання завдання студентам необхідно запропонувати можливі варіанти вирішення проблеми, а також спрогнозувати можливий розвиток проблемної ситуації при її вирішенні. Наприклад, результатом роботи з кейсом «Битва дизайнерів інтер'єру закладу громадського харчування», «Битва стилів (лофт і класика), (скандинавський стиль і стиль хай-тек)» повинен бути готовий продукт, тобто дизайн-проект інтер'єру конкретного закладу, підкріплений відповідними проектно-графічними матеріалами, розрахунками, ескізами, кресленнями, виконаний засобами програмного продукту (CorelDraw, Adobe Photoshop, AutoCAD), вибір якого необхідно обґрунтувати. Важливою частиною роботи з кейсом є остаточна експозиція дизайн-проекту, процедура і форма його офіційного авторського уявлення.

Висновки. Таким чином, доведено, що *дизайнерська підготовка майбутнього вчителя* трудового навчання та технологій складається з фундаментальної професійної підготовки; мистецької підготовки з урахуванням сучасних інновацій; професійно спрямованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання. *Дизайнерська підготовка* – це процес продуктивної діяльності фахівця, що передбачає комплексне освоєння знань у сфері мистецтва, функціонально-технологічних процесів, конструкцій і матеріалів, розуміння ролі форми, перспективи, пластики, значення світла, кольору, текстури і фактури в середовищі, а також освоєння технології формування цілого з окремих елементів.

Виявлено, що сутність *продуктивного навчання* дослідниками розкривається через поняття

навчального процесу або особистісно-орієнтованої педагогічної технології. Технологія продуктивного навчання надає можливість навчання на основі практичного життєвого досвіду, що допомагає молоді в професійному пошуку, розв'язанні соціальних, освітніх психологічних і культурних проблем.

Методика впровадження продуктивних технологій у процес дизайнерської підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій передбачає використання комплексу дисциплін технічної та комп'ютерної графіки, дизайн-орієнтованих завдань, ділових ігор та кейсів. Усе це інтегрує традиційні та сучасні підходи до об'єктів дизайн-проекування, передбачає оволодіння студентами теоретичним, практичним та творчим арсеналом засобів технічної та комп'ютерної графіки, сприяє підвищенню рівня мотивації і практичної готовності до реалізації завдань технологічної освіти.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні питань наступності та перспективності процесу дизайн-освіти майбутніх учителів трудового навчання та технологій та використанні елементів художнього проектування у продуктивній дизайнерській діяльності майбутніх фахівців.

Список використаних джерел та літератури

1. Бем І. Складові системи продуктивного навчання / І. Бем, Й. Шнейдер // Завуч. – 2009. – № 14. – С. 16.
2. Белова Ю. Ю. Дизайн-освіта у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя технологій / Ю. Ю. Белова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 3. – С. 31–36.
3. Кучер С. Л. Системний підхід у забезпеченні якості дизайн-підготовки майбутніх учителів технологій / С. Л. Кучер // Управління якістю освіти: досвід та інновації : колективна монографія / під заг. ред. Л. Л. Сушенцевої, Н. В. Житник. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2014. – С. 351–378.
4. Морозов Ю. П. Инновационный менеджмент : учеб. пособие для вузов / Ю. П. Морозов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 446 с.
5. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
6. Савенко І. В. Дизайнерська підготовка майбутніх учителів технологій в умовах реформування сучасного освітнього простору / І. В. Савенко // Дизайн-освіта майбутніх фахівців на сучасному етапі освітньої практики : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., (18–19 берез. 2015 р., м. Полтава) / уклад. Є. В. Кулик, І. В. Савенко ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, каф. основ виробництва та дизайну. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2015. – С. 40–47.
7. Шевченко А. І. Особливості функціонування дизайн-освіти у світі / А. І. Шевченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – Випуск 1. – С. 419–424.

Юлія Сергеевна Кулінка,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики технологічного образования Криворожского государственного педагогического университета,
e-mail: kulinkapmto@gmail.com

ПРОДУКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ

В статье представлено теоретическое исследование дизайнерской подготовки будущих учителей трудового обучения и технологий; анализируются возможности производительных технологий в дизайн-образовании будущих учителей трудового обучения и технологий; описана специфика дизайнерской деятельности будущего учителя трудового обучения и технологий в условиях продуктивного обучения, показано влияние профессиональной подготовки на развитие дизайнерской культуры студентов; обоснованы методические аспекты дизайнерской подготовки будущих учителей трудового обучения и технологий.

Ключевые слова: дизайн, дизайн-образование, дизайнерская деятельность, производительность, продуктивное обучение, организации самостоятельной творческой деятельности будущих учителей трудового обучения и технологий; продуктивное дизайн-мышление.

Yuliia Kulinka,
candidate of pedagogical sciences,
associate professor of pedagogy and methods
of technological education chair,
Kryvy Rih State Pedagogical University,
e-mail: kulinkapmto@gmail.com

PRODUCTIVE TECHNOLOGIES IN DESIGN-EDUCATION OF FUTURE TEACHERS OF LABOR EDUCATION AND TECHNOLOGIES

The article presents a theoretical study of design training for future teachers of labor education and technologies; the possibilities of productive technologies in the design education of future teachers of labor training and technologies are analyzed; describes the specifics of design activity of a future teacher of labor training and technologies under the conditions of productive training, shows the impact of professional training on the development of students' design culture; the methodical aspects of design training of future teachers of labor training and technologies are substantiated.

Introduction. *For effective modernization and improvement of technological education, a highly qualified specialist, a teacher of labor education and technologies, who has knowledge of the profession and has professionally significant qualities, has a design-mindedness, capable of constant professional growth, social and professional mobility in the field of design, is required. The training of future technology teachers has an integrated foundation, which includes specialist, professional and design training.*

Purpose of the study *is to explore and substantiate the potential of productive technologies in the design education of future teachers of labor education and technology; to study the methodical aspects of designer training for future teachers of labor education and technology*

Methods. *During the study, the following methods were used: theoretical – study of psychological and pedagogical, methodological literature on the training of future teachers; analysis of normative documents in order to determine the state of the problem of designer training of higher education students and the theoretical substantiation of pedagogical conditions that ensure its effectiveness; empirical – pedagogical observation, interviews, questionnaires, testing, studying the results of educational activities of students in order to reveal the main contradictions and disadvantages in the content, methods and forms of teacher training and research levels of designer training of teachers; pedagogical (statement, forming and control) experiment to verify the effectiveness of the conditions and methods of student design training.*

Results. *It is proved that design training of the future teacher of labor training and technologies consists of basic professional training; artistic training taking into account modern innovations; professionally directed psychological and pedagogical training of future teachers of labor education. Design training is a process of productive activity of a specialist, which involves the comprehensive development of knowledge in the field of art, functional and technological processes, constructions and materials, understanding the role of form, perspective, plastic, the value of light, color, texture and texture in the environment, as well as the development of technology of formation whole of the individual elements.*

Originality. *The methodology of introducing productive technologies into the process of designer training for future teachers of labor training and technologies involves the use of a range of disciplines of technical and computer graphics, design-oriented tasks, business games and cases. All of this integrates traditional and modern approaches to design objects, envisages mastering the theoretical, practical and creative arsenal of technical and computer graphics, and increases the level of motivation and practical readiness for the realization of the tasks of technological education*

Conclusion. *The technology of productive learning provides the opportunity to study on the basis of practical life experience that helps young people in their professional search, solving their social, educational, psychological and cultural problems.*

Key words: *design, design-education, design activity, productivity, productive training, organization of independent creative activity of future teachers of labor training and technologies; productive design thinking.*

References

1. Bem I. Skladovi sy`stemy` produkty`vnogo navchannya / I. Bem, J. Shnejder // Zavuch. – 2009. – № 14. – S. 16.
2. Byelova Yu. Yu. Dy`zajn-osvita u strukturi profesijnoyi pidgotovky` majbutn`ogo vchy`telya texnologij / Yu. Yu. Byelova // Zbirny`k naukovy`x pracz` Berdyans`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu. Pedagogichni nauky`. – Berdyans`k : BDPU, 2011. – № 3. – S. 31–36.
3. Kucher S. L. Sy`stemny`j pidxid u zabezpechenni yakosti dy`zajn-pidgotovky` majbutnix uchy`teliv texnologij / S. L. Kucher // Upravlinnya yakistyu osvity`: dosvid ta innovaciyi : kolekty`vna monografiya / pid zag.

red. L. L. Sushencevoyi, N. V. Zhy`tny`k. – Dnipropetrovs`k : IMA-pres, 2014. – S. 351–378.

4. Morozov Yu. P. Y`nnovacy`onnyj menedzhment : ucheb. posoby`e dlya vuzov / Yu. P. Morozov. – M. : YuNYTY`-DANA, 2000. – 446 s.

5. Podolyak L. G. Psy`xologiya vy`shhoyi shkoly` : navchal`ny`j posibny`k dlya magistrantiv i aspirantiv / L. G. Podolyak, V. I. Yurchenko. – K. : TOV «Fil-studiy», 2006. – 320 s.

6. Savenko I. V. Dy`zajners`ka pidgotovka majbutnix uchy`teliv texnologij v umovax reformuvannya suchasnogo osvith`ogo prostoru / I. V. Savenko // Dy`zajn-osvita majbutnix faxivciv na suchasnomu etapi osvith`oyi prakty`ky` : materialy` Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf., (18–19 berez. 2015 r., m. Poltava) / uklad. Ye. V. Kuly`k, I. V. Savenko ; Poltav. nacz. ped. un-t imeni V. G. Korolenka, kaf. osnov vy`robny`chtva ta dy`zajnu. – Poltava : PNPУ imeni V. G. Korolenka, 2015. – S. 40–47.

7. Shevchenko A. I. Osobly`vosti funkcionuvannya dy`zajn-osvity` u sviti / A. I. Shevchenko // Zbirny`k naukovy`x pracz` Umans`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Pavla Ty`chy`ny`. – Uman` : FOP Zhovty`j O. O., 2015. – Vy`pusk 1. – S. 419–424.

Отримано редакцією 08.05.2018 р.

УДК 378.140

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-75-81

Микола Іванович Бондаренко,
кандидат педагогічних наук, професор кафедри
професійної освіти та комп`ютерних технологій
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: bondarenko58sv@gmail.com

Ігор Олександрович Черноплат,
аспірант кафедри професійної освіти
та комп`ютерних технологій
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: chornoplat777@ukr.net

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто інформаційну компетентність як складову фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю. Окреслено основний зміст інформаційної компетентності. Звернено увагу на сутність понять «компетентність», «фахова компетентність», «інформаційна компетентність». Фахову компетентність майбутніх педагогів професійного навчання представлено як систему взаємовідносин набутих знань, умінь, навичок та здатності ефективно використовувати їх у педагогічній діяльності. Представлено компоненти фахової компетентності та розкрито їх зміст. Проаналізовано різні підходи до задекларованої в статті проблеми.

Ключові слова: компетентність, фахова компетентність, інформаційна компетентність, вища освіта, підготовка майбутніх педагогів, інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка проблеми. Незважаючи на значну кількість досліджень з підготовки фахівців будівельного профілю, актуальною залишається проблема формування фахової компетентності й розвитку технічного мислення майбутніх педагогів будівельного профілю, здатних до комплексної виробничої, дослідницької та проектної діяльності із застосуванням сучасних інформаційних і комунікаційних технологій. Це зумовлено потребою сучасних виробництв у конкурентоспроможних інженерних кадрах, здатних успішно працювати в умовах високої автоматизації та інформатизації виробництва, тобто в ІКТ-компетентних працівниках.

Система вищої освіти України, як і суспільство в цілому, перебуває у процесі реформування. Згідно з «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» система освіти повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих фахівців, здатних до креативності, готових до професійного саморозвитку й освоєння новітніх інформаційних технологій. Тому важливим завданням вищої освіти є організація процесу формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

Основною метою «Закону України «Про вищу освіту» [4] є підготовка кваліфікованого і конкурентоспроможного фахівця на ринку праці, компетентного у своїй професійній діяльності, який орієнтується в суміжних сферах, прагне до постійного професійного зростання, що є результатом професійної підготовки.

Згідно з концепцією інформатизації освіти передбачено застосування ефективних засобів та організаційних форм навчальної роботи з використанням ІКТ, забезпечення інтегрування їх у традиційні методи та технології навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники (С. Батишев, В. Беспалько, М. Бондаренко, А. Верхола, Б. Гершунський, Г. Ігнатенко, В. Кремень, В. Курок, А. Киверялг, П. Лузан, А. Нісімчук, В. Петрук та ін.) вважають, що пріоритетними напрямками розвитку вищої освіти є:

– реалізація можливостей інформаційно-комунікаційних технологій для формування професіоналізму студентів за міжнародними вимогами;

– реалізація зростаючої ролі саморозвитку, самоосвіти, підвищення кваліфікації на основі ІКТ;

– інтеграція національних освітніх систем у єдиний світовий освітній простір.

У працях учених підкреслюється важливість проблеми формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю засобами ІКТ технологій (М. Бондаренко, О. Гулай, П. Лузан, Т. Пятничук, Т. Сулима, Л. Сушенцева, та ін.). На сьогодні підготовлено значну кількість дисертаційних робіт із проблеми формування компетентності фахівців різних галузей (наприклад, дослідження С. Бондар, О. Гулай, І. Гушлевської, С. Коваленко, О. Крижановського, І. Ромашенка, Т. Сулими, Т. Ткаченка, Б. Шевеля, О. Яковенко та ін.). Це свідчить про перспективність і водночас недостатню розробленість компетентного підходу. На думку вчених, завдання сучасних закладах вищої освіти – формування компетентної особистості, яка володіє не лише знаннями, високими моральними якостями, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи знання і беручи на себе відповідальність за свою діяльність.

Застосування засобів ІКТ у вищій освіті ґрунтується на положеннях, викладених у багатьох працях сучасних науковців (О. Антонова, О. Торубара, Б. Шевель, С. Коваленко, В. Іващенко, Т. Сулима та ін.). Вони вважають, що фахову компетентність майбутніх педагогів нині неможливо уявити без навичок використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій. У процесі викладання технічних дисциплін це надасть майбутнім педагогам будівельного профілю потужні можливості для вдосконалення навчання, створення умов активізації пізнавальної й творчої діяльності в процесі навчання.

Формулювання мети статті. У публікації ставимо на меті виявити особливості формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю засобами ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Реалізація у вищій освіті компетентного підходу пов'язана з поняттями «компетентність», «фахова компетентність», «інформаційна компетентність». Здійснимо аналіз зазначених понять.

Відповідно до Закону «Про вищу освіту» компетентність - це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [4].

Компетентність формують у межах різних елементів освітньої програми і оцінюють на різних етапах навчання. Вона, як правило, не може бути сформована на базі однієї дисципліни або практики. Формування її - це циклічний, інтегративний процес, у якому, крім змісту освіти, важливими є також форми і технології навчання і викладання.

У тлумачному словнику української мови подано таке визначення поняття «компетентний»: який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий [9].

Українські вчені С. Бондар та І. Гушлевська по-різному тлумачать поняття «компетентність». Найбільшого поширення набуло визначення компетентності як «сукупності знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, а також трудової діяльності педагогів професійного навчання будівельного профілю вможливив конкретизування визначення фахової компетентності. Під цим поняттям будемо розуміти сукупність професійно й особистісно значущих якостей фахівця.

Вивченню фахової компетентності присвячені роботи О. Савченко, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, С. Трубацова та ін., на думку яких фахова компетентність – це здатність і готовність фахівця виконувати трудову діяльність відповідно до встановлених стандартів, вимог, норм; це досвід соціально професійної життєдіяльності людини, яка базується на знаннях.

Компетентнісна модель випускника згідно з принципами Болонського процесу, замість парадигми освіти ЗУН (знання, уміння, навички), передбачає використання принципово нової парадигми вищої освіти СВЕ (Competence – based education), заснованої на формуванні в студентів певних повноважень та діагностуванні рівня компетентностей фахівців-випускників ЗВО як результату вищої освіти.

У процесі навчально-пізнавальної діяльності студент здобуває знання, вміння, навички, відбувається його розумовий розвиток, усвідомлення своєї причетності до творчої діяльності, що в результаті і дає йому змогу вирішувати проблеми в трудовій діяльності, бути відповідальним за свою роботу, прагнути до самовдосконалення і саморозвитку, тобто освітній процес дає можливість формувати основний складник фахової компетентності – інформаційну.

Аналіз змісту фахової компетентності показав, що дослідники до переліку її складників завжди відносять інформаційну компетентність. Так, наприклад, Л. Ващенко виділяє такі фахові компетентності: інформаційні, ціннісно-сміслові, загальнокультурні, ознайомлювальні, комунікативні, соціально-трудова, особистісні [1].

Ми погоджуємося з думкою науковців М. Бондаренко, П. Лузана, Т. Сулими, які визначають такі види компонентів фахової компетентності: інформаційна (володіння засобами інформаційно-комунікаційними технологіями, вміння опрацювати різні види інформації, робота з друкованими джерелами, вміння здобувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу), комунікативна (здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми й віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями) та предметна (володіння певними засобами навчання у сфері освітнього процесу) компетентності.

Аналіз педагогічної літератури показав, що дотепер немає однозначного трактування поняття «інформаційна компетентність». Її визначають як уміння, навички знаходити і обробляти інформацію, розуміти її, представляти в зручному вигляді, робити висновки, приймати рішення в умовах невизначеності. На думку О. Овчарук, інформаційна компетентність становить готовність студентів до використання інформаційних технологій (тобто різних програмних продуктів) у професійній діяльності [7].

В енциклопедії освіти за ред. В. Кременя зазначено, що інформаційна компетентність - це системне утворення зі знань, умінь і досвіду в галузі інформаційних і комунікаційних технологій, а також здатність і готовність удосконалювати свої знання, вміння та навички приймати рішення з використанням нових технологічних засобів [3].

Вітчизняні та зарубіжні дослідники А. Ахаян, Н. Баловсяк, О. Іонова, О. Матвієнко розглядають інформаційну компетентність як одну з ключових, що охоплює об'єктивний (вимоги, що соціум висуває до професійної діяльності фахівця) і суб'єктивний (відображення об'єктивної сторони, що переломлюється крізь індивідуальність особистості, професійну діяльність, мотивації у вдосконаленні та розвитку своєї інформаційної компетентності) аспекти. При цьому інформаційна компетентність має внутрішню логіку розвитку, що не зводиться до підсумовування її елементів, кожен елемент розвивається окремо.

На нашу думку, інформаційна компетентність має такі відмінні риси:

- пріоритетність: дедалі більшого значення в трудовій діяльності фахівця набуває діяльність, пов'язана з опрацюванням інформації за допомогою програмно-технічних засобів;
- динамізм: при підготовці студентів необхідно враховувати не тільки сучасний стан інформатизації, але і тенденції інформаційного розвитку;
- оптимальність: в умовах стрімкого розвитку інформаційного простору необхідно готувати студентів до оптимальної інформаційної діяльності, щоб вирішувати професійні завдання.

Окреслимо основний зміст інформаційної компетентності:

- володіння певною сукупністю навичок з використання технічних пристроїв (від смартфонів до комп'ютера і комп'ютерних мереж);
- здатність використовувати у своїй діяльності інформаційно-комунікаційні технології;
- уміння отримувати інформацію з різних джерел (як з паперових, так і з електронних), обробляти її за допомогою програмних продуктів, представляти в зрозумілому вигляді й ефективно використовувати.

З-поміж завдань розвитку інформаційної компетентності фахівця слід виділити такі:

- набуття знань і вмінь у галузі інформаційних технологій;
- розвиток інтелектуальних і комунікативних здібностей;
- здійснення інтерактивного діалогу в єдиному інформаційному просторі.

Завдання розвитку інформаційної компетентності знаходить відображення в низці функцій: пізнавальної, комунікативної, адаптивної, нормативної, інформативної і розвивальної. Усі вони тісно взаємопов'язані і взаємодіють, що становить єдиний процес.

Формування інформаційної компетентності має два аспекти: загальноосвітній і професійний.

Загальноосвітній аспект пов'язаний із можливістю і готовністю застосовувати інформаційні технології в різних видах діяльності, а професійний - застосовувати їх у професійній діяльності.

Р. Гуревич, М. Кадемія [2] вважають, що формування інформаційної компетентності пов'язане з ефективним використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі. Формування і розвиток інформаційної компетентності можливі в процесі передавання інформації, способів і методів діяльності щодо її використання. Інформаційна компетентність особистості та інформаційна компетентність суспільства є об'єктами, що розвиваються, доповнюють і збагачують один одного, тому рівень інформаційної компетентності особистості залежить від рівня інформаційної компетентності суспільства.

На думку О. Спіріна [10], основним дидактичним засобом формування інформаційної компетентності повинен бути алгоритм регуляції діяльності, що містить елементи орієнтування, які допомагають студентам визначити тип завдання або ситуації, і спрямований на формування системи дій, адекватних представленому типу ситуацій.

Оволодіння особистістю інформаційною компетентністю забезпечить їй такі можливості: підготуватися до обраної професійної діяльності; застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для роботи з інформацією; жити і працювати в інформаційному суспільстві.

Таким чином, з одного боку, сучасний стан розвитку суспільства і особистості визначає інформаційну компетентність як одну з базових, ключових для особистості, з іншого боку, дослідження питань компетентності в професійній освіті показує, що її зміст прагнуть наповнити певними професійними знаннями, вміннями, досвідом. У зв'язку із цим компетентність найчастіше трактують як професійні можливості фахівця, його професійні знання, вміння, досвід, що дають змогу йому вирішувати професійні завдання (й інформаційна компетентність не є винятком). Так, у своєму дослідженні М. Овчинникова трактує інформаційно-професійну компетентність як інформаційний компонент фахової компетентності, що відображає здатність і готовність до здійснення інформаційної діяльності в рамках професійної діяльності [8].

На нашу думку, підвищення ефективності фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю засобами інформаційно-комунікаційних технологій можливе за таких умов:

- на підставі знань, умінь розробляти нові методики навчання зі спеціальних дисциплін будівельного профілю з метою формування у майбутніх педагогів професійного навчання індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності засобами ІКТ;

- в умовах ЗВО на основі знань про форми і методи теоретичного навчання вміти розробляти методики вивчення нового матеріалу, формування теоретичних та практичних дій, контролю професійної діяльності у рамках професійно-теоретичної підготовки;

- використовуючи засоби ІКТ при розробленні методичних матеріалів для спеціальних дисциплін будівельного профілю;

- здатність виявляти суть науково-технічних проблем, які виникають у процесі професійної діяльності і залучати для їх рішення засоби інформаційно-комунікаційних технологій;

- здатність застосовувати програмні засоби комп'ютерної графіки і візуалізації результатів науково-дослідницької діяльності, оформляти звіти і презентації, готувати реферати, доповіді й статті з допомогою засобів ІКТ, текстових і графічних редакторів, засобів друку.

Висновки. Проаналізувавши дослідження науковців, ми можемо констатувати що потреба в підготовці майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю, здатних здійснювати свою трудову діяльність із застосуванням ІКТ, з'явилася у зв'язку з масштабним упровадженням у будівельну галузь таких технологій. У зв'язку із цим на сьогодні об'єктивно необхідна якісно нова підготовка майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю, що поєднує активне опанування інформаційних технологій, компетентнісний, практико-орієнтований підходи і фундаментальність базових професійних знань. Таким чином, інформаційна компетентність, з одного боку, є ключовою, базовою для особистості, з іншого - вона є компонентом фахової компетентності. З огляду на те, що будівельні організації поступово переходять до комплексного використання інформаційно-комунікаційних технологій, а здійснення цього переходу неможливе без забезпечення будівельного виробництва фахівцями, готовими застосовувати інформаційні технології в трудовій діяльності, то в рамках нашого дослідження розглянуто особливості формування фахової компетентності засобами інформаційно-комунікаційних технологій у студентів будівельних спеціальностей у системі вищої освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Ващенко Л. Компетентнісний підхід в освіті: від засвоєння знань до оволодіння ними / Л. Ващенко // Біологія і хімія в сучасній шк. – 2012. – № 4. – С. 14–18.
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – К. : Освіта України, 2006. – 396 с.

3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37-38. – ст. 2004.
5. Ключова компетентність [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://osvita.ua/school/method/2340/>. – Дата звернення: 27.04.2018.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
7. Овчарук О. Перспективи запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти / О. Овчарук // Основна школа. – 2005 – Вип. 3–4.
8. Овчинникова Н. Н. Формирование информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009. – 30 с.
9. Словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://sum.in.ua/s/kompetentnyj>. – Дата звернення: 27.04.2018.
10. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики [Електронний ресурс] / О. М. Спірін // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em13/content/09somtio.htm>. – Дата звернення: 27.04.2018.

Николай Иванович Бондаренко,

кандидат педагогических наук, профессор
кафедры профессионального образования
и компьютерных технологий
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: bondarenko58sv@gmail.com

Игорь Александрович Черноплат,

аспирант кафедры профессионального
образования и компьютерных технологий
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: chornoplat777@ukr.net

**ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ**

В статье рассмотрена информационная компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения строительного профиля. Определено основное содержание информационной компетентности. Обращается внимание на сущность понятий «компетентность», «профессиональная компетентность», «информационная компетентность». Профессиональную компетентность будущих педагогов профессионального обучения представлено как систему взаимоотношений приобретенных знаний, умений, навыков и способности эффективно использовать их в педагогической деятельности. Представлены компоненты профессиональной компетентности и раскрыто их содержание. Проанализированы различные подходы к задекларированной в статье проблеме.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, информационная компетентность, высшее образование, подготовка будущих педагогов, информационно-коммуникационные технологии.

Mykola Bondarenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the
Department of Professional Education
and Computer Technologies
Hlukhiv National Pedagogical University
of Oleksandr Dovzhenko,
e-mail: bondarenko58sv@gmail.com

Ihor Chornoplat,
Post-graduate Student of the Department of Professional
Education and Computer Technologies
Hlukhiv National Pedagogical University
of Oleksandr Dovzhenko,
e-mail: chornoplat777@ukr.net

THE PECULIARITIES OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF INTENDING TEACHERS OF BUILDING SPECIALISTS' VOCATIONAL TRAINING BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

The article deals with the peculiarities of forming the professional competence of intending teachers of building specialists' vocational training by means of ICT. The concepts of competence, professional competence, and information competence are considered. Professional competence of intending teachers of vocational training is presented as a system of relations of acquired knowledge, skills and ability to effectively use them in educational activities using ICT. The components of professional competence are presented and their contents are disclosed. Different approaches to the declared problem are analysed in the article.

Introduction. *The problem of professional competence forming and technical intelligence developing of intending pedagogues in building sphere, who are capable of comprehensive production, exploration and project activity with using of modern information and communicative technologies is actual, despite a large quantity of researches in specialists training in the field of building.*

Purpose. *To examine and substantiate theoretically the status of the forming professional competence of intending pedagogues in the field of building in higher education system by the information technologies means.*

Methods. *In order to solve the problems, the following methods were used: theoretical methods (scientific and pedagogical literature analysis, state standards, curricula, work programs, professional activity of intending pedagogues in the field of building sphere).*

Results. *The main issues of problem of professional competence forming of intending pedagogues in the field of building by the ICT means were theoretically substantiated. The different approaches to their formation were analyzed and the certain conclusions were made.*

Originality. *The problems of professional competence forming of intending pedagogues of building specialties in higher education system by information technologies means were discovered and examined.*

Conclusions. *Having analysed the scientists' researches we can conclude that the need for training intending teachers of building specialists' vocational skills who can carry out their professional activity using ICT, appeared due to the large-scale application of such technologies into the building industry. In this regard, nowadays it is objectively necessary qualitatively new training of intending teachers of building specialists' vocational training that combines active mastering information technologies, competence and practice-oriented approaches, and fundamentalism of basic professional knowledge. So, information competence, on the one hand, is a key, basic for the individual, on the other hand it is a component of professional competence. Considering the fact that building organizations are gradually moving to the integrated use of information and communication technologies, the implementation of this transition is impossible without the providing building production by specialists who are ready to apply information technologies in labour activities; so the peculiarities of forming the professional competence by means of information and communication technologies for students of building specialties in the system of higher education are considered in our study.*

Key words: *competence, professional competence, information competence, higher education, intending teachers' training, information and communication technologies.*

References

1. Vashhenko L. Kompetentnisny`j pidxid v osviti: vid zasvoyennya znan` do ovologodinnya ny`my` / L. Vashhenko // Biologiya i khimiya v suchasnij shk. – 2012. – № 4. – S. 14–18.
2. Gurevy`ch R. S. Informacijno-komunikacijni tehnologiyi v navchal`nomu procesi i naukovy`x doslidzhennyax / R. S. Gurevy`ch, M. Yu. Kademiya. – K. : Osvita Ukrayiny`, 2006. – 396 s.
3. Ency`klopediya osvity` / Akad. ped. nauk Ukrayiny`; gol. red. V. G. Kremen`. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
4. Zakon Ukrayiny` «Pro vy`shhu osvitu» // Vidomosti Verxovnoyi Rady` Ukrayiny`. – 2014. – № 37 38. – st. 2004.
5. Klyuchova kompetentnist` [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu do resursu: <http://osvita.ua/school/method/2340/>. – Data zvernennya: 27.04.2018.
6. Kompetentnisny`j pidxid u suchasnij osviti: svitovy`j dosvid ta ukrajins`ki perspekty`vy`: Biblioteka z osvitr`oyi polity`ky` / Za zag. red. O. V. Ovcharuk. – K. : K.I.S., 2004. – 112 s.

7. Ovcharuk O. Perspektyvy` zaprovadzhennya kompetentnogo pidkhodu do vitchy`znanogo zmistu osvity` / O. Ovcharuk // Osnovna shkola. – 2005 – Vy`p. 3–4.
8. Ovchy`nny`kova N. N. Formy`rovany`e y`nformacy`onno-professy`onal`noj kompetentnosti` budushhy`x y`nzherov : avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk. – Chelyaby`nsk, 2009. – 30 s.
9. Slovy`k ukrayins`koyi movy` [Elektronny`j resurs]. – Rezhym` dostupu do resursu: <http://sum.in.ua/s/kompetentnyj>. – Data zvernennya: 27.04.2018.
10. Spirin O. M. Informacijno-komunikacijni ta informaty`chni kompetentnosti yak komponenty` sy`stemy` profesijno-specializovany`x kompetentnostej vchy`telya informaty`ky` [Elektronny`j resurs] / O. M. Spirin // Informacijni tehnologiyi i zasoby` navchannya. – 2009. – № 5. – Rezhym` dostupu: <http://www.ime.edu.ua.net/em13/content/09somtio.htm>. – Data zvernennya: 27.04.2018.

Отримано редакцією 17.05.2018 р.

УДК 37.014

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-81-88

Олена Леонідівна Шамралуєк,
аспірантка Інституту професійно-технічної
освіти Національної академії
педагогічних наук України,
e-mail: shol_nmc@ukr.net

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті обґрунтовано структуру і зміст моделі розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю в навчально(науково)-методичних центрах професійно-технічної освіти. Представлено етапи побудови моделі. Визначено її структурні компоненти: суб'єктний, цільовий, змістовий, процесуальний і результативний блоки, надано їх характеристику. З'ясовано, що системоутворювальним фактором розробленої моделі є соціальне замовлення на майстрів виробничого навчання аграрного профілю, а інтегрувальним елементом – перехід педагога на більш високий рівень технологічної культури. Запропоновано використовувати розроблену модель як основу при конструюванні освітнього процесу, спрямованого на підвищення рівня технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю.

Ключові слова: технологічна культура, розвиток, модель, педагогічне моделювання, майстер виробничого навчання аграрного профілю, навчально-методичний центр професійно-технічної освіти.

Постановка проблеми. У проекті концептуальних засад реформування та розвитку професійної освіти України «Сучасна професійна освіта», схваленому колегією Міністерства освіти і науки України, наголошено, що лише завдяки системній модернізації професійної освіти і навчання можливе створення умов для сталого розвитку суспільства, підвищення конкурентоспроможності економіки країни, професійного зростання та самореалізації особистості [1]. У цьому ж документі стверджується думка, що забезпечення якісної професійної освіти неможливе без інноваційного педагога та запровадження механізмів його професійного розвитку.

Водночас, як засвідчує аналіз педагогічної практики, важливою умовою реалізації сучасної концепції професійної освіти є наявність у педагогів відповідного рівня технологічної культури, що виявляється в їх здатності втілювати задекларовані ідеї та цілі у свою практичну професійно-педагогічну діяльність.

У вирішенні поставлених завдань особлива роль відводиться регіональним навчально(науково)-методичним центрам професійно-технічної освіти (далі – НМЦ ПТО), які здійснюють науково-методичну підтримку професійного зростання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О) у системі формального, неформального та інформального навчання.

Ураховуючи, що серед інших галузей економіки у контексті ідей сталого розвитку особлива увага акцентується на аграрній сфері, наш науковий пошук буде спрямований на дослідження проблеми розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю в умовах діяльності регіональної методичної служби професійно-технічної освіти та, зокрема, створення моделі як найбільш раціонального і доцільного способу концептуалізації означеного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті методології педагогічних досліджень вітчизняні науковці (І. Аносов, В. Бикова, Г. Єльнікова, В. Кремень, В. Лутай, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Радкевич, Т. Сорочан та ін.) акцентують увагу на важливості використання методу моделювання, особливо в умовах трансформації традиційної освітньої парадигми у компетентнісну.

Різні підходи до моделювання як методу аналізу й синтезу педагогічних систем, професійної діяльності обґрунтовано у наукових працях С. Архангельського, Ю. Бабанського, Н. Талізної та доведено важливість застосування цього методу в дослідженні освітніх процесів. Результати наукових пошуків В. Глушкова, А. Дахіна, М. Кларіна, В. Шаповолова зосереджуються на обов'язковості виваженого підходу до розроблення педагогічної моделі.

Зауважимо, що розвиток технологічної культури педагогів ЗП(ПТ)О на основі моделі досліджено у наукових працях В. Ковальчука, Л. Комісарової, В. Кузнецова, М. Михнюк, В. Радкевич, Є. Слепової.

Водночас аналіз останніх досліджень, присвячених різним аспектам розвитку технологічної культури педагогів, засвідчує, що на сьогодні не описано моделі розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю в умовах НМЦ ПТО.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні структури і змісту моделі розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю в навчально(науково)-методичних центрах професійно-технічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що у сучасному науковому дискурсі моделювання розглядається як метод пізнання, при якому для дослідження об'єкта використовується подібний із ним допоміжний об'єкт-замінник (модель), а здобута інформація в процесі дослідження переноситься на реальний предмет вивчення. Цей метод є інтегративним, він дозволяє об'єднати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати в ході вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій [2, с. 310].

Зауважимо, що метод моделювання характеризується такими специфічними особливостями: цілісність вивчення процесу, тому що можливо побачити не тільки елементи, але і зв'язки між ними, та можливість більш глибокого проникнення в сутність об'єкта дослідження, вивчення процесу до його здійснення. При цьому вможливується виявлення негативних наслідків та їх ліквідування або послаблення ще до реального прояву.

До основних принципів моделювання належать об'єктивність, наочність, визначеність. Процес моделювання передбачає наявність таких компонентів: суб'єкт, який досліджує закономірності явищ або процесів природи, суспільства або мислення; об'єкт дослідження (оригінал); модель, яка визначає відношення суб'єкта до об'єкта пізнання [3].

Поняття «модель» у педагогічній науці трактується як спеціально розроблена система, яка відображає суттєві властивості досліджуваного об'єкта (Ю. Бабанський [4], С. Гончаренко [2], Н. Ничкало [5], Н. Талізніна [6], В. Штофф [7]), як спрощений зразок об'єкта педагогічної практики, якому характерні найістотніші ознаки (І. Липський [8]), як «найповніша форма концентрації знань, яка дає можливість відтворити цілісність вивченого об'єкта, його структуру, функціонування, слугує засобом його виміру, дає можливість створити опорні схеми діяльності» (Н. Вознюк [9 с. 56]). В контексті нашого наукового пошуку привертає увагу також позиція О. Пирогової щодо виокремлення трьох груп педагогічних моделей, а саме концептуальної, дидактичної та методичної [10].

Іншими словами, за допомогою моделі як засобу дослідження ми отримуємо нові знання про об'єкт пізнання. Саме тому в більшості сучасних педагогічних досліджень ставиться завдання щодо розроблення та експериментальної перевірки педагогічної моделі певного об'єкта, явища чи системи.

Узагальнивши напрацювання вчених, А. Шермет обґрунтовує вимоги до моделювання, серед яких виокремлює такі: абстрактність моделі та її відповідність оригіналу; модель повинна становити цілісність; незалежність від різних суб'єктивних думок, притаманних особам, які беруть участі у її розробленні; повнота, адаптивність та можливість включення в широкий діапазон змін; адекватність забезпечення отримання надійної інформації про об'єкт дослідження [11, с. 249].

Відповідно до плану нашого наукового пошуку цінними є напрацювання І. Семенової щодо визначення структури моделі розвитку професійної культури педагога. Зокрема, дослідниця наголошує, що модель має включати такі компоненти, які безпосередньо впливають на ефективність розвитку професійної культури, можуть діагностуватися і контролюватися, при цьому має бути можливість щодо корегування окремих складових моделі, а за потреби – формування нових її компонентів [12, с. 63–64]. Водночас нам імпонує думка М. Михнюк про те, що для моделі розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін мають бути властиві такі якості, як актуальність, прогностичність, раціональність та реалістичність [13, с. 265–266].

Як слушно зауважує Л. Комісарова, при розробленні моделі розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання необхідно враховувати, що вона має характеризуватися такими особливостями: спрямованість на професійний розвиток особистості майстра виробничого навчання, забезпечення оволодіння сучасними педагогічними і виробничими технологіями, формування індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності [14, с. 14].

Суголосно інтерпретує результати власних наукових пошуків Є. Слепова, зауважуючи, що саме розроблення і впровадження педагогічної моделі забезпечує реалізацію механізму вдосконалення технологічної культури педагога в освітньому процесі закладу післядипломної освіти [15, с. 19].

У нашому дослідженні ми будемо виходити з того, що, використовуючи педагогічне моделювання, можна розробити теоретичну основу процесу розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю в НМЦ ПТО, що характеризується цілісністю, несуперечністю, певною повнотою, та об'єктивно описати означений процес в умовах невизначеності.

Ураховуючи окреслені вимоги щодо моделювання, ми розглядаємо модель розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю в НМЦ ПТО як організаційний механізм координації індивідуальної траєкторії успішного розвитку в педагогів означеного професійно-особистісного утворення. Процес побудови структурно-функціональної моделі розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю відбувався в три етапи: пошуковий, інформаційний та підсумковий.

У ході пошукового етапу визначалася форма майбутньої моделі, досліджувалася сутність і структура технологічної культури майстра виробничого навчання аграрного профілю. Під час інформаційного етапу здійснювалася декомпозиція її елементів з метою визначення зв'язків і їх послідовності. На цьому етапі були розроблені та співвіднесені критерії і рівні розвитку технологічної культури майстра виробничого навчання аграрного профілю. На підсумковому етапі було побудовано модель розвитку технологічної культури майстра виробничого навчання аграрного профілю в НМЦ ПТО як фрагментарно узагальнений аналог складного процесу, відтвореного у спрощеному вигляді, описано її призначення, структуру, принципи, логіку побудови.

Структура моделі розроблялася на основі теоретичного аналізу існуючих моделей, зокрема було визначено п'ять взаємопов'язаних складових: суб'єктний, цільовий, змістовий, процесуальний та результативний блоки. Наявність кожного з перерахованих блоків, на нашу думку, вможливило забезпечення повноти моделі та її розробленості.

Під час розроблення моделі ми орієнтувалися на те, щоб вона забезпечувала розвиток індивідуальної освітньої траєкторії майстра виробничого навчання аграрного профілю, передбачала конкретний результат щодо досягнення професійного успіху в подальшій педагогічній діяльності, тобто охоплювала не лише попередній і теперішній досвід роботи, але й ближні та віддалені перспективи професійного розвитку.

Системоутворювальним чинником розробленої моделі слугує соціальне замовлення на майстрів виробничого навчання аграрного профілю як носіїв і трансляторів культури, конкурентоздатних фахівців, які володіють необхідними компетентностями, що посилює актуальність розв'язання проблеми дослідження.

До складових моделі належать також педагогічні умови розвитку технологічної культури майстра виробничого навчання аграрного профілю в НМЦ ПТО, які утворюють окрему систему обставин, а саме: позитивна мотивація майстрів виробничого навчання до підвищення рівня технологічної культури; запровадження спецкурсу «Основи технологічної культури майстра виробничого навчання аграрного профілю»; наявність відповідного навчально-методичного забезпечення спецкурсу; використання змішаного навчання; методичний супровід стажування, та перебувають у взаємозв'язку зі структурними блоками.

Суб'єктний блок моделі співвідноситься із основною метою освітньої системи – розвитком особистості майстра виробничого навчання, його інтелектуальних, емоційно-вольових та особистісних якостей. Цей блок моделі представлений власне майстрами виробничого навчання аграрного профілю, працівниками НМЦ ПТО, а також педагогічними колективами ЗП(ПТ)О, фахівцями-виробничниками та науково-педагогічними працівниками закладів післядипломної освіти як повноправними і повноцінними суб'єктами процесу розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання в умовах діяльності регіональної методичної служби і характеризується їх динамічною єдністю, спрямованою на створення суб'єкт-суб'єктної поліаспектної взаємодії. Тобто мова йде про багатofакторний суб'єктний вплив на особистість майстра виробничого навчання в процесі вдосконалення його технологічної культури.

Цільовий блок об'єднує мету, наукові підходи та принципи щодо вдосконалення технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю. Зокрема, метою змодельованого процесу є розвиток технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю в умовах НМЦ ПТО. В основу реалізації моделі покладено такі методологічні підходи:

- системний (розвиток технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю в НМЦ ПТО розглядаємо як складну суб'єкт-суб'єктну орієнтовану інтегративну систему, яка ефективно й повноцінно функціонує за умови взаємодії всіх її компонентів та ключових факторів);
- синергетичний (досягнення високого рівня технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю можливе за умови усвідомлення ними саморозвитку як життєвої цінності

шляхом самопізнання, самовизначення і самореалізації, творчого прояву своєї самотності, оптимального вибору траєкторії індивідуального професійного розвитку);

– культурологічний (розвиток технологічної культури майстра виробничого навчання має бути зорієнтований не тільки на вдосконалення професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, а насамперед на пізнання та перетворення педагогічної діяльності, ціннісне ставлення до себе та конкретного виду діяльності як досягнення культури й засобу самовдосконалення, опанування і трансляцію педагогічних цінностей і технологій);

– аксіологічний (розвиток у майстрів виробничого навчання аграрного профілю комплексу педагогічних цінностей, які залежать від соціально-економічних відносин у суспільстві і є орієнтиром соціальної та професійної активності педагога);

– технологічний (процес розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного в НМЦ ПТО передбачає чіткий опис і визначення етапів дій, алгоритмізація яких забезпечується через діагностичне визначення мети, орієнтованої на досягнення результату);

– акмеологічний (система роботи НМЦ ПТО щодо розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю має бути спрямована на створення відповідних умов для самоконтролю, самокорекції, неперервного творчого розвитку із застосуванням комплексу методів, які дають можливість розвивати творчі здібності дорослої людини);

– андрагогічний (встановлення рівноправних відносин суб'єктів освітнього процесу, дружньої атмосфери, яка передбачає взаємну підтримку і відповідальність учасників навчальної діяльності, надання пріоритету співробітництву; опора на життєвий і професійний досвід того, хто навчається; індивідуалізація освітнього процесу; застосування проектного, імітаційно-ігрового, інтерактивного навчання);

– компетентнісний (інтеграція професійних та особистісних якостей педагога, чітка орієнтація на професійно-педагогічну діяльність; перетворення майстра виробничого навчання з пасивного об'єкта педагогічної дії на активного суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності; формування здатності до постійного підвищення освітнього рівня, потреби в актуалізації і реалізації свого особистого потенціалу, самостійному набутті нових знань і умінь, розвитку власних здібностей, в прагненні до самореалізації в соціально корисній діяльності; стандартизація діагностичних замірів із переходом від оцінки знань до оцінки компетентностей);

– особистісно-діяльнісний (діагностичне визначення реального рівня технологічної культури педагогів для визначення індивідуальних потреб, запитів, мотивів; активна участь педагогів у вивченні й поширенні кращого педагогічного досвіду роботи; самопрезентація майстрами виробничого навчання результатів власної професійно-педагогічної діяльності; проходження стажування майстрами виробничого навчання на виробництві або в базовому ЗП(ПТ)О).

Означені наукові підходи є орієнтирами у визначенні принципів, які обґрунтовують вибір змісту, форм, методів і засобів науково-методичного супроводу розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання.

До основоположних принципів моделі розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю в умовах НМЦ ПТО ми віднесли такі: науковості, гуманізації, систематичності й послідовності, безперервності, індивідуалізації, наступності, професійної мобільності.

Принцип науковості полягає в розкритті причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій, залучення до засобів навчання науково перевірених знань, які відповідають сучасному рівню розвитку науки і техніки.

Принцип гуманізації стверджує полісуб'єктну сутність сучасного освітнього процесу. Основним змістом освіти в цьому випадку стає розвиток особистості, активізація її пізнавального, духовного та діяльнісного потенціалу.

Принцип систематичності й послідовності передбачає проектування змісту як логічної системи знань та умінь, доступності відбору і структурування матеріалу відповідно до рівня розвиненості технологічної культури майстра виробничого навчання.

Принцип індивідуалізації вимагає врахування індивідуальних особливостей, здібностей, особистісних якостей, мислення, ціннісних орієнтацій, професійної спрямованості, що можуть стати вирішальним чинником на шляху вдосконалення технологічної культури майстра виробничого навчання.

Принцип безперервності – систематичне і добровільне набуття та оновлення загальних і професійних компетентностей майстром виробничого навчання впродовж життя відповідно до індивідуальних запитів, а також змін у освітній галузі та виробництві.

Принцип наступності вимагає послідовного, безперервного переходу та взаємозв'язку регіональних форм методичної роботи із самоосвітньою діяльністю майстра виробничого навчання (інформальна освіта), методичною роботою на рівні навчального закладу, стажуванням в умовах виробництва (неформальна

освіта) та курсовим підвищенням кваліфікації (формальна освіта). Наступність проявляється насамперед у змісті і методах навчання, а також способах навчально-пізнавальної діяльності.

Принцип професійної мобільності передбачає підготовленість і здатність майстрів виробничого навчання аграрного профілю до оперативного опанування сучасних педагогічних технологій, технологічних процесів агровиробництва, набуття навичок роботи на новітній сільськогосподарській техніці.

Змістовий блок моделі спрямований на розроблення змісту, який є основою розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю відповідно до її структурних компонентів. Відбір змісту проводиться із урахуванням як рівня професійної компетентності педагога, так і його діагностично визначених індивідуальних запитів і потреб. У зв'язку з цим організація регіональної методичної роботи здійснюється на компетентнісній основі, а її зміст формується з урахуванням принципу випереджувальності відповідно до сучасних досягнень у психолого-педагогічній і методичній галузях, аграрному виробництві, орієнтуючись на особистісний потенціал педагога, та забезпечує послідовність, наступність і безперервність професійного розвитку майстрів виробничого навчання.

Ці імперативи відображені в програмі авторського спецкурсу «Основи технологічної культури майстра виробничого навчання аграрного профілю», спрямованого на забезпечення стійкого зростання професійного потенціалу кожного педагога. Модульна структура спецкурсу дає можливість використовувати його як окрему організаційну форму навчання або ж вибірково опановувати окремі модулі в межах регіональних форм методичної роботи (засідання обласних фахових секцій, педагогічні майстерні, семінари, тренінги тощо), в системі методичної роботи навчального закладу, при інформальній освіті педагогів або ж інтегрувати його у навчальні плани курсового підвищення кваліфікації, в тому числі у якості варіативної складової. Важливо, що окремі модулі спецкурсу взаємоузгоджується із індивідуальними програмами стажування майстрів виробничого навчання на виробництві чи в навчально-практичних центрах сучасних агротехнологій, які функціонують на базі ЗП(ПТ)О України.

Процесуальний блок нашої моделі розкриває методику розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання в умовах НМЦ ПТО, яка детермінує етапність, форми взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, а також методи і засоби розвитку технологічної культури.

Зокрема, пропонується методика представлена трьома етапами (мотиваційний, практичний і аналітичний), організаційними формами (проблемна лекція, тренінг, майстер-клас, семінар, вебінар, круглий стіл, он-лайн консультація, педагогічна майстерня, творча група, панельна дискусія), методами (кейс-метод, метод проектів, інтерактивні імітаційно-ігрові, методи, моделювання педагогічних ситуацій, самостійна робота) та засобами навчання (навчально-методичний комплекс, веб-середовище дистанційного навчання, електронні й друковані інформаційні ресурси НМЦ ПТО, фахові видання, Інтернет-ресурси). На кожному із указаних етапів передбачається очна і дистанційна взаємодія між суб'єктами освітнього процесу.

Обґрунтовуючи змістовий та процесуальний блоки моделі, винятково важливо наголосити на обов'язковості реалізації процесу розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю на засадах партнерської взаємодії НМЦ ПТО із закладами професійної освіти, післядипломної освіти, науковими установами, агропідприємствами, галузевими об'єднаннями, органами місцевої влади, тобто на балансі інтересів основних стейкхолдерів сфери професійної освіти і навчання.

Результативний блок об'єднує компоненти технологічної культури майстра виробничого навчання аграрного профілю, критерії їх розвитку та пов'язані з ними показники, а також опис рівнів технологічної культури.

На основі раніше описаної структури досліджуваного об'єкта нами дібрано п'ять критеріїв (мотиваційний, аксіологічний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний) для оцінювання кожного компонента технологічної культури.

Процес розвитку технологічної культури характеризується перманентністю і безперервністю, певними особливостями професійно-педагогічної діяльності на різних етапах, що зумовлює необхідність виокремлення рівнів її розвитку. У свою чергу, рівень розвитку технологічної культури майстра залежить від ступеня розвиненості її компонентів. З метою диференціації стану розвиненості технологічної культури нами визначено чотири рівні (низький, середній, достатній, високий) за кожним компонентом та розроблено їх зміст.

Відмінність одного рівня від іншого виражається у різному ступені усвідомленості майстром виробничого навчання аграрного профілю своєї педагогічної позиції, творчої індивідуальності, рівні опанування педагогічної техніки і технологій, адекватних власній творчій індивідуальності, а також оволодінні прогресивними та енергозберезувальними технологіями сучасного агровиробництва, навичками роботи на новітній сільськогосподарській техніці.

Інтегровальним елементом нашої моделі є кінцевий результат – перехід майстра виробничого навчання аграрного профілю на більш високий рівень технологічної культури. Розвиток технологічної

культури майстра виробничого навчання передбачає зміну професійно важливих особистісних якостей у результаті цілеспрямованої активності, яка забезпечує результативність професійно-педагогічної діяльності.

Висновки. Таким чином, процес розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю в умовах роботи НМЦ ПТО, побудований за авторським замислом, описується моделлю, яка складається з п'яти взаємопов'язаних блоків (суб'єктного, цільового, змістового, процесуального та результативного) та є ефективним інструментом для розроблення змісту, визначення форм, методів і засобів безперервного професійного розвитку педагогів у системі методичної роботи на регіональному рівні з ефективним поєднанням формальної, неформальної та інформальної освіти.

Розроблена та експериментально перевірена в ході дослідження модель може використовуватися як орієнтовна основа для конструювання регіональними навчально-методичними центрами професійно-технічної освіти освітнього процесу, спрямованого на підвищення рівня розвиненості технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю.

Список використаних джерел та літератури

1. Проект концептуальних засад реформування та розвитку професійної освіти України «Сучасна професійна освіта» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-proekt-konceptualnih-zasad-reformuvannya-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita>. – Дата звернення: 23.05.2018.

2. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. [за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника]. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.

3. Козырева О. А. Концептуальные подходы к развитию профессиональной компетентности магистра / О. А. Козырева // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 1. – Ч. 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://human.snauka.ru/2015/01/9222>. – Дата звернення: 21.05.2018.

4. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

5. Ничкало Н. Г. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : монографія / Н. Г. Ничкало. – К. : ВППОЛ, 1999. – 450 с.

6. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Нина Федоровна Талызина. – М. : Знание, 1986. – 164 с.

7. Штофф В. А. Моделирование и философия : монографія / Виктор Александрович Штофф. – М.-Л. : Наука, 1966. – 303 с.

8. Липский И. А. Социальная педагогика: методологический анализ : монографія / И. А. Липский. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.

9. Долженко О. В. Современные методы и технология обучения в техническом вузе : метод. пособие / О. В. Долженко, В. Л. Шатуновский. – М. : Высш. шк., 1990. – 191 с.

10. Пирогова О. В. Моделирование в образовании / О. В. Пирогова // Инновации в образовании. – 2004. – 15. – 36–40.

11. Шеремет А. М. Педагогічні підходи до розробки моделі формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи у соціальних центрах матері та дитини / А. М. Шеремет // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2015. – Вип. 24. – С. 244–255.

12. Семенова И. И. Педагогические условия повышения профессионального мастерства преподавателей ВУЗа в процессе перехода к университетскому образованию : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Ирина Ивановна Семенова. – Ростов-на-Дону, 2001. – 291 с.

13. Михнюк М. І. Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Марія Іванівна Михнюк ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проф.-техн. освіти. – Київ, 2016. – 637 с.

14. Комісарова Л. О. Розвиток технологічної культури майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів швейного профілю : автореф. дис ... канд. пед. наук / Л. О. Комісарова. – Київ, 2012. – 20 с.

15. Слепова Е. Б. Совершенствование технологической культуры учителя в учреждениях дополнительного профессионального образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е. Б. Слепова. – Кемерово, 2013. – 23 с.

Елена Леонидовна Шамралюк,
аспірант Інститута професійно-технічного
освіти Національної академії
педагогічних наук України,
e-mail: shol_nmc@ukr.net

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ

В статье обосновывается структура и содержание модели развития технологической культуры мастеров производственного обучения аграрного профиля в учебно(научно)-методических центрах профессионально-технического образования. Представлены этапы построения модели. Определены ее структурные компоненты: субъектный, целевой, содержательный, процессуальный и результативный блоки, подана их характеристика. Выяснено, что системообразующим фактором разработанной модели является социальный заказ на мастеров производственного обучения аграрного профиля, а интегрирующим элементом – переход педагога на более высокий уровень технологической культуры. Предложено использовать разработанную модель в качестве основы при конструировании образовательного процесса, направленного на повышение уровня технологической культуры мастеров производственного обучения аграрного профиля.

Ключевые слова: технологическая культура, развитие, модель, педагогическое моделирование, мастер производственного обучения аграрного профиля, учебно-методический центр профессионально-технического образования.

Olena Shamraliuk,
Postgraduate student of the Institute of Vocational
Education and Training of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine,
e-mail: shol_nmc@ukr.net

MODEL OF DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL CULTURE MASTERS OF AGRARIAN PROFILE PRODUCTION TRAINING

Introduction. *Modernization of vocational education system actualizes the problem of developing the technological culture of the production training masters of the agrarian profile in the conditions of the regional methodical service of vocational education and, in particular, the creation of the model as the most rational and expedient way of conceptualization of the specified process.*

Purpose. *The purpose of the article is to substantiate the structure and content of the model for the development of the technological culture of the production training masters of the agrarian profile in the educational (scientific) and methodical centers of vocational education.*

Methods. *The methods of analysis, generalization, systematization, modeling are used in the research.*

Results. *During the study, there was created a model consisting of five interconnected blocks: subjective, objective, content, procedural and effective. Pedagogical conditions of the technological culture development of the production training masters of the agrarian profile is also a structural component of the model. The system-forming factor of the model is a social request for the production training masters of the agrarian profile, and the integrated element is the transition of a teacher to a higher level of technological culture.*

Originality. *The developed model ensures the development of the individual educational trajectory of the production training master of the agrarian profile, provides a concrete result in achieving professional success in further pedagogical activities, that covers not only previous and current work experience, but also short-and long-term prospects for professional development.*

Conclusion. *The proposed model of development of the technological culture of the production training masters of the agrarian profile is an effective tool for developing the content, defining the forms, methods and means of continuous professional development of teachers in the system of methodological work at the regional level with the effective combination of formal, nonformal and informal education.*

Key words: *technological culture, development, model, pedagogical modeling, the production training master of an agrarian profile, the educational and methodical center of vocational education.*

References

1. Proekt konceptual'ny`x zasad reformuvannya ta rozvy`tku profesijnoyi osvity` Ukrainy` «Suchasna profesijna osvita» [Elektronny`j resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-proekt-konceptualnih-zasad-reformuvannya-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita>. – Data zvernennya:

23.05.2018.

2. Metody`ka navchannya i naukovy`x doslidzhen` u vy`shnij shkoli: navch. posib. / S. U. Goncharenko, P. M. Olijny`k, V. K. Fedorchenko ta in. [za red. S. U. Goncharenka, P. M. Olijny`ka]. – K. : Vy`shha shkola, 2003. – 323 s.

3. Козырева О. А. Концептуальные подходы к развитию у профессиональной компетентности магистров / О. А. Козырева // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 1. – Ч. 1 [Elektronny`j resurs]. – Rezhym` dostupu: <http://human.snauka.ru/2015/01/9222>. – Data zvernennya: 21.05.2018.

4. Babansky`j Yu. K. Y`zbrannyye pedagogichesky`e trudy / Yury`j Konstantynovy`ch Babansky`j. – M. : Pedagog`ka, 1989. – 560 s.

5. Ny`chkalo N. G. Suchasna vy`shha shkola: psy`xologo-pedagogichny`j aspekt : monografiya / N. G. Ny`chkalo. – K. : VIPOL, 1999. – 450 s.

6. Талызу`на Н. Ф. Теоретическое основы` разработки` модели` спецы`аля`ста / Ny`na Fedorovna Talyzu`na. – M. : Znany`e, 1986. – 164 s.

7. Shtoff V. A. Modely`rovany`e y` fy`losofy`ya : monografy`ya / Vy`ktor Aleksandrovych Shtoff. – M.-L. : Nauka, 1966. – 303 s.

8. Ly`psky`j Y`. A. Socy`al`naya pedagogy`ka: metodologichesky`j analy`z : monografiya / Y`. A. Ly`psky`j. – M. : TCz Sfera, 2004. – 320 s.

9. Dolzhenko O. V. Sovremennyye metody` y` texnologyy`ya obucheny`ya v texny`cheskom vuze : metod. posoby`e / O. V. Dolzhenko, V. L. Shatunovsky`j. – M. : Vyssh. shk., 1990. – 191 s.

10. Py`rogoва O. V. Modely`rovany`e v obrazovany`y` / O. V. Py`rogoва // Y`nnovacy`y` v obrazovany`y`. – 2004. –15. – 36–40.

11. Sheremet A. M. Pedagogichni pidxody` do rozrobky` modeli formuvannya profesijnoi gotovnosti majbutnix social`ny`x pedagogiv do roboty` u social`ny`x centrax materi ta dy`ty`ny` / A. M. Sheremet // Zbirny`k naukovy`x prac` Kam'yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Ivana Ogiyenka. Seriya: Social`no-pedagogichna. – 2015. – Vy`p. 24. – S. 244–255.

12. Semenova Y`. Y`. Pedagogichesky`e uslovy`ya povysheny`ya professy`onal`nogo masterstva prepodavatelej VUZa v processe perexoda k uny`versy`tetskomu obrazovany`yu : dy`s. ... kandy`data ped. nauk : 13.00.08 / Y`ry`na Y`vanovna Semenova. – Rostov-na-Donu, 2001. – 291 s.

13. My`xnyuk M. I. Teorety`chni i metody`chni osnovy` rozvy`tku profesijnoi kul`tury` vy`kladachiv special`ny`x dy`scy`plin budivel`nogo profilyu : dy`s. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Mariya Ivanivna My`xnyuk ; Nacz. akad. ped. nauk Ukrayiny`, In-t prof.-texn. osvity`. – Ky`yiv, 2016. – 637 s.

14. Komisarova L. O. Rozvy`tok texnologichnoi kul`tury` majstriv vy`robny`chogo navchannya profesijno-texnichny`x navchal`ny`x zakladiv shvejnogo profilyu : avtoref. dy`s ... kand. ped.nauk / L. O. Komisarova. – Ky`yiv, 2012. – 20 s.

15. Slepova E. B. Sovershenstvovany`e texnologicheskoj kul`tury` uchy`telya v uchrezhdeny`yax dopolny`tel`nogo professy`onal`nogo obrazovany`ya : avtoref. dy`ss. ... kand. ped. nauk / E. B. Slepova. – Kemerovo, 2013. – 23 s.

Отримано редакцією 24.05.2018 р.

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 373.5:016:821.161.2]:37(092)](477)

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-89-96

Наталія Михайлівна Логвіненко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
викладач кафедри військово-гуманітарних
дисциплін Військового інституту телекомунікацій
та інформатизації імені Героїв Крут,
e-mail: folk_ge@ukr.net

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МІФОЛОГІЇ В ШКОЛІ: МЕТОДИЧНА СПАДЩИНА Н. Й. ВОЛОШИНОЇ

Міфи і легенди давньої України дають змогу сучасному читачеві відкрити високу духовну культуру нашого народу, його поетичне світобачення. У статті розглянуто проблему вивчення української міфології у рецепції українського вченого-методиста, професора Н. Й. Волошиної під час вивчення національної літератури в основній школі. Висвітлено основні напрями дослідження міфології як сукупності оповідей однієї культурно-історичної традиції, як особливої форми світосприймання, як наукової дисципліни про міфи й міфологічні системи сучасними вченими. Українське фентезі засвідчує художню трансформацію автентичних міфологічних мотивів, образів, сюжетів, що сприяє поглибленому вивченню давньоукраїнських міфів як джерела популярного нині фантастичного жанру.

Ключові слова: Ніла Волошина, міфологія українського народу, міфопоетична сфера, міфологічна свідомість, боги, духи, символи, методика вивчення, фентезі.

Постановка проблеми. Ніла Йосипівна Волошина – відомий український учений-методист, автор численних наукових праць з історії розвитку української літератури та методики її викладання у загальноосвітній школі, автор програм, за якими навчалося не одне покоління школярів; підручників і хрестоматій з української літератури, методичних посібників для вчителів; автор Концепції і першого Державного стандарту з предметної освітньої галузі. Понад 40 років своєї професійної діяльності Н. Й. Волошина присвятила розвитку літературної освіти і як учитель-практик та викладач вищих навчальних закладів України. Аналіз її наукового доробку свідчить про актуальність науково-методичних ідей у контексті концепції Нової школи взагалі, для реформування літературної освіти зокрема.

Проблема вивчення української міфології у школі була у колі її науково-методичних зацікавлень, особливо у період розроблення нової концепції літературної освіти в незалежній державі та роботи над програмою для 12-ти річної школи, оскільки міфи і легенди давньої України, зазначала вчений, дають змогу сучасному читачеві відкрити високу духовну культуру нашого народу, його поетичне світобачення. «Сьогодні ми поступово втрачаємо таку здатність» [1, с. 11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що у вітчизняному літературознавстві останнього десятиліття визначальним було дослідження проблеми художньої трансформації міфологічних мотивів, образів, сюжетів – міфопоетичної сфери, оскільки кожен народ має свою власну міфологію і демонологію, які живуть у пам'яті поколінь. Розуміння ж означеного питання неможливе без ґрунтовних знань про духовне багатство рідного народу, накопиченого попередніми поколіннями. Крім того, тільки власна культура, зазначає Вал. Шевчук, як основа духовного життя окремих особистостей, може виховати самосвідомість. Він переконаний: «... коли хочемо збудувати у світі власний дім, ми повинні знати, як його будували до нас предки наші. Коли хочемо бути розумними, ми повинні знати, як думали до нас. Коли хочемо зрозуміти світ і себе у ньому, ми повинні знати, як його розуміли до нас. Це речі аксіомні, але їх треба повторювати, бо самостійно бур'ян росте, а не культурна рослина, і сама по собі поширюється глухість, а не розум. Розум нам треба культивувати, поєднувати до розуму предків, а недомисля їхнє бачити й пробачати. Це і буде запорукою нашого просування у часі» [2, с. 15].

Міфологію українського народу, систему богів у ній, тобто його космогонічні погляди та вірування, досліджували видатні фольклористи, етнографи, літературознавці, письменники М. Костомаров, Я. Головацький, І. Нечуй-Левицький, М. Сумцов, Г. Булашев, А. Веселовський, Н. Тихонравов, М. Мюллер та ін. Джерельною базою їхніх досліджень були народнопоетичні твори і та частина української міфотворчості, що давали змогу вивчати комплекс уявлень, який був ще реальністю їхнього часу.

Міфологія як сукупність оповідей однієї культурно-історичної традиції, як особлива форма світосприймання, як наукова дисципліна про міфи й міфологічні системи була у колі дослідницьких інтересів сучасних учених та науковців М. Дмитренка, В. Завадської, Г. Лозко, Я. Музиченка, С. Плачинди, Є. Подольської, В. Скляренка, В. Сядро, О. Таланчук, О. Шалак, А. Шуклінової та ін.

На яскраво національному забарвленні міфів як витворів прадавньої народної культури наголошували О. Білецький, Г. Булашев, О. Гаца, Г. Лозко, С. Плачинда, адже «<...> давньоукраїнська міфологія зароджувалася й утверджувалася разом із зароджуванням і утвердженням давньоукраїнської державності. Маємо неспростовне датування цього явища: VI тис. років до н. е.» [3, с. 15]. С. Плачинда дослідив також досить незвичайну географію давньоукраїнської міфології – її сюжети можна знайти в Індії і Скандинавії, в Ірані і в народів Західної Європи, на Кавказі і Балканах...

Є. Подольська розглядає міфологію як філософію, наголошуючи, що *міфологічна свідомість* практично поставила всі основні світоглядні питання: про походження світу і людини; про її місце та призначення у світі; про шляхи і засоби виникнення найважливіших явищ природи і суспільного життя, культури та інші.

Якщо літературознавці сучасності досить активно і багатоаспектно досліджують міфопоетичну сферу, то методисти мало уваги приділяють цій проблемі, хоча, зазначає Ю. Сидоренко, у шкільному курсі літератури вивчаються твори з міфологічною складовою. Саме тому вона говорить про необхідність засвоєння теоретичних понять із міфології [4]. Вивченню міфів як джерельної бази сучасного українського фентезі у процесі поглибленого вивчення літератури присвячені праці Н. Логвіненко [5].

Формулювання мети статті. Отож, метою нашої статті є висвітлення особливостей вивчення українських міфів у науково-методичній спадщині Н. Й. Волошиної та розвиток її ідей у сучасній методиці.

Виклад основного матеріалу. Нагадаємо, що за чинними програмами з української літератури для основної школи міфи і легенди українців («Про зоряний Віз», «Чому пес живе коло людини», «Берегиня», «Дажбог», «Неопалима купина», «Як виникли Карпати», «Чому в морі є перли і мушлі», «Білгородський кисіль», «Ой, Морозе-Морозенку», «Прийом у запорожців») вивчалися і вивчаються у 5 класі. За ними учні мають дізнатися про «первісні уявлення про всесвіт і людину, реальні та фантастичні елементи людської поведінки; добро і зло, їх роль у житті»; повинні «уміти розповідати про виникнення міфів, легенд і переказів; переказувати міфи і легенди, тлумачити їх зміст» [6].

Здійснивши у 2008 році аналіз цього тематичного блоку, видатний учений, письменник С. Плачинда – дослідник праісторії та найдавнішої міфології України – визнав його ненауковим, оскільки «укладачі програми не з'ясували найелементарнішого: що саме входить до поняття давньоукраїнської міфології». А поданий матеріал не належить до міфів і легенд давніх українців. «У шкільній програмі недопустимий хаос, чи сумбур, коли будь-що визнається за міфологію» [7]. Учений радив укладачам програм, авторам підручників з'ясувати, що «усний український епос має два періоди свого розвитку: дохристиянський – се давня українська міфологія і християнський – се українська демонологія.

Слід також з'ясувати, що міф – усе давні поетичні уявлення й розповіді про утворення Світу та всього живого в ньому, а легенда – розповідь про героїчні, благородні, жертвні, рятівні вчинки суцільних у світі богів, героїв, лицарів тощо, щоб учні знали, що давньоукраїнська міфологія – одна з найдавніших у світі і що вона духовно збагатила народи Індо-Європи, має багату сюжетіку, поділяється на «п'ять груп: міфи космогонічні (про походження Світу), теологічні (про походження богів), а також антропо-, зоо- та ботаноморфічні (про походження людини, тварин і рослин)» [7].

Дбаючи про українське наповнення змісту предметного курсу, Ніла Йосипівна Волошина ретельно вивчала нові дослідження, відкриття в галузі літературознавства, повертала в школу імена і твори забутих, незаконно вилучених із літературного процесу українських письменників, а поява наукових праць С. Плачинди спонукала до введення у програму давніх українських міфів.

Радимо переглянути підручник з української літератури для учнів 5-го класу Ніли Йосипівни Волошиної [1], який забезпечує вивчення національної літератури за авторською програмою [8]. У ньому методично грамотно висвітлюється зазначена проблема: спочатку подаються тексти міфів і легенд Давньої України, відтворені С. Плачиндою («Сокіл-Род», «Білобог і Чорнобог», «Земля», «Добро і Зло», «Золотий Плуг», «Великдень»). Саме такий відбір змістового наповнення розділу якнайкраще може ознайомити учнів із первісними уявленнями давніх предків про світобудову, допоможе зрозуміти їхній світогляд.

Зміст методичних рубрик «Поміркуймо», «Запитання і завдання», «Цікаво знати» налаштовує учнів на послідовну роботу над художніми текстами: засвоєння змісту міфів, роздумування над основними подіями і вчинками героїв, походженням імен міфічних богів і віри людей у них як основу язичницької релігії, суть якої у гармонійному єднанні всіх живих істот на землі. І як узагальнення – теоретичний матеріал «Поняття про міфи», прочитання якого дає змогу закріпити вивчене:

– **міф** – це стародавня народна оповідь про явища природи, історичні події тощо або фантастичні оповідання про богів, обожнених героїв, уявних істот; поетичне бачення світу;

– персонажами давньоукраїнських міфів є **боги** (*Сварог* – бог неба і небесного вогню, батько сонця; *Дажбог* – син Сварога, «божество сонця. Податель добра й багатства, божество достатку. Опікун людей, громади й народу»; *Жива* – богиня життя, *Купайло* – бог родючості, *Лада* – богиня весни, *Коляда* – богиня неба, мати Сонця, *Око* – творець Вирію, Всесвіту; *Перун* (*Стрибог*) – бог дощу, грому і блискавки), **істоти (духи)** (лісовики, водяники, домовики, чорти, упіри та ін.) і **символи** (*Прадуб* – першодерево світу; *Яйце* – символ зародження, знак життя, воскресіння, символ сонця; *Корабель* – модель світобудови – всесвіту, «символ благополуччя, й засіб мандрування між світами»; *Лідниця* – міфічна потвора, що несла простуду та ін.);

– українським міфам властива надзвичайна природність, пов'язаність із хліборобським або пастушим побутом наших предків; міфологічні сюжети яскраво забарвлені родинним побутом, тоді їх персонажами виступають батько-господар, мати-господиня, їхні сини й дочки, худоба і поля;

– волхви – творці стародавнього українського письма, високоосвічені (знали медицину, математику, астрономію, володіли багатьма мовами) представники язичницької релігії, що дбали про духовний рівень свого народу.

Вивчаючи особливості української міфології як невід'ємної частини рідної і світової культур, забезпечуємо формування загальнокультурної компетентності школярів. Крім того, знання української міфології стають підґрунтям для розуміння особливостей творів жанру сучасного фентезі, їх відмінностей від творів наукової фантастики, що сприяє формуванню і читацької культури.

Методична спадщина Н. Й. Волошиної, її досвід у сфері творення предметних програм стали для нас підґрунтям у процесі розроблення програми поглибленого вивчення української літератури у 8–9 класах, до змісту якої було відібрано твори сучасного українського фентезі, що яскраво розвивається у нашій країні протягом останніх десятиліть і став досить популярним серед молодого покоління» [9].

Розглядаємо сучасне українське фентезі як художній феномен, що має характерні особливості, які визначаються використанням автентичної української міфології, фольклорно-фантастичних джерел, архетипічних образів Добра і Зла. У цьому виявляється тісний зв'язок фентезійних творів із усією історією української та світової літератур.

У філософсько-фантастичному ключі творяться неповторні фентезійні світи зі своїм «реальним» світом, настільки справжнім, що може розвиватися за власними законами. На відміну від наукової фантастики фентезі не прагне пояснити з погляду науки світ, у якому відбувається дія твору. У такому світі може бути реальним існування богів, чаклунів, міфічних істот, привидів і будь-якої іншої фантастичної суті. Вони ніби живуть у своєму світі, мають свої інтереси, які тісно переплітаються з інтересами і життям людей.

Створені на автентичній українській міфології фентезійні твори Т. Завітайла, В. Арєнєва, В. Климчука, Г. Пагутяк, М. та С. Дяченків, Н. Тисовської, К. Матвієнка, Дари Корній та ін. спонукають до заглиблення в історію міфічного світогляду наших пращурів, оскільки міфологізм, як уже зазначалося вище, став «прикметним явищем мистецтва ХХ століття і як художній прийом, і як спосіб світосприйняття». А. Соколова зазначає, що серед розмаїття творів постмодерної доби яскраво вирізняються тексти, написані в традиційній естетиці магичної прози ХІХ та ХХ ст., де співвідношення площин реального та фантастичного зазнають змін, оскільки перестають лише співіснувати, перетинатися чи взаємовпливати – їхні межі розмиваються й відбувається злиття двох площин. «Незмінним залишається міфічне сприйняття світу, відображення традиційних вірувань та звичаїв, своєрідності національного фольклору» [10, с. 275].

Письменники пропонують читачеві давньоукраїнський дивосвіт, що твориться за допомогою міфологічних структур, засобів художнього моделювання, типізації міфічних явищ. Важливу роль при цьому відіграє «особистісний фактор, що виявляється у мірі потужності та вагомості міфологічної пам'яті письменника у конструюванні та розгортанні художнього світу. Він є тим комплексом свідомості, який зумовлює звернення до міфологічних структур, об'єктивування їх у тканині художнього твору» [11, с. 11].

Обов'язковим атрибутом фентезійного твору є містичні, сакральні предмети, що часто несуть ідейне навантаження, символізують досвід і мудрість не одного покоління людей. Акцентуючи увагу читача на сакральних речах, письменник спонукає їх досліджувати величезні пласти національної культури.

Автори не тільки відтворюють світогляд, звичаї, духовний світ наших давніх предків, а й актуалізують проблему пошуку молодими читачами національної ідентичності, допомагають підліткам, як

зазначає Б. Шалагінов, «відчутти свою самодостатність через гармонію оточення, а не через його розколотість, не через поляризацію думок», оскільки розколотість суспільства, його надмірна політизація викликає їхню реакцію добровільної самоізоляції у світі дитинства [12, с. 115].

Так, програма факультативного курсу для учнів 8–9 класів починається тематичним блоком «Джерела сучасного українського фентезі», який передбачає висвітлення таких проблем: «Українська міфологія – одна з найдавніших та найоригінальніших міфологій світу», «Найпоширеніші міфи, легенди та перекази про духовні сили та міфічних богів», «Історія розвитку жанру фентезі від давнини до сучасності».

Змістове наповнення програмового матеріалу дає змогу навчати учнів емоційно *сприймати* і глибоко *осмислювати* українську міфологію; *знати* обов'язкові для вивчення найпоширеніші міфи, легенди і перекази про духовні сили (домовик, лісовик, водяник, русалка, чорт, перелесник, берегиня, болотяник та ін.) та міфічних богів (Перун, Велес, Сварог, Дажбог, Хорс, Стрибог, Мокош та ін.).

Крім того, програмою передбачено форми і методи опрацювання художнього матеріалу. Наприклад, колективна лекція з елементами бесіди про міфологію як особливу форму світосприймання, вірування праслов'ян як витоки української міфології, особливості української ментальності, що виявляються у поєднанні язичницьких і християнських вірувань і традицій у світогляді, дає наукове підґрунтя для здійснення проектною діяльністю у дослідженні проблеми «Найпоширеніші міфи, легенди та перекази про духовні сили та міфічних богів».

Плануючи проведення колективної лекції, брали до уваги те, що з вивчення міфів, легенд, переказів, фольклорних поетичних творів, як зазначалося вище, розпочиналося вивчення української літератури в основній школі. А це дає змогу організувати проведення факультативних занять на засадах суб'єкт-суб'єктного навчання, коли учні самостійно оберуть проблему для висвітлення, визначать форми роботи (індивідуальну, парну, групову). Учителю як суб'єкту навчально-виховного процесу обере необхідні питання для з'ясування, визначить свої завдання в організації навчальної діяльності учнів, проведення консультацій і порядку розкриття підтем під час колективної лекції.

Пропонуємо восьмикласникам самостійно прочитати передмову «Що таке давньоукраїнська міфологія» С. Плачинди до книжки «Міфи і легенди Давньої України» [3], поміркувати, що знали чи чули про історію Давньої України, про що прочитали вперше, яка інформація змусила звернутися до історичних джерел, яких саме. На факультативних заняттях продовжимо опрацювання статті колективним обговоренням і складанням плану до неї. У ньому виділимо важливі, на думку учнів, ідеї, твердження, висновки вчених про давньоукраїнську міфологію для розуміння зв'язку з реаліями давньоукраїнської і світової історії, як джерела сучасного українського фентезі.

Наші давні пращури вірили, що населений богами, духами, демонами, лісовиками, мавками, домовиками, русалками, вампірами, перевертнями й іншими істотами світ існує разом зі світом людини. Варто пам'ятати: у міфах, баладах, казках і переказах усіх народів світу вони дожили до нашого часу. Часто вторгаючись у наш світ, показують то страшну, то смішну, а то й загадкову свою сутність. І щоб не вмер той старий світ, щоб просто ми не розучилися бачити його, чути його, спілкуватися з ним, можливо, саме тому фентезі став таким популярним жанром у всьому світі. А письменники-фантасти прагнуть повернути сучасній людині, що обтяжена мудрістю техногенної цивілізації, таємниче знання древніх поколінь як іншу сторону світу, загублену нею.

Отже, «таємне знання древніх» осягатимемо й розкриватимемо під час проектною діяльністю. Пропонуємо учням уявити, що до них приїдуть їхні однолітки з інших країн, яких зацікавила давньоукраїнська міфологія. Про що саме варто їм розповісти, у якій формі подати найнеобхіднішу інформацію – такі завдання учні мають вирішити, створюючи власні проекти.

Як відомо, в основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Проектна діяльність передбачає самостійну роботу учнів, під час якої вони зосереджуються на визначенні проблеми та завданнях її дослідження; на розробленні гіпотези її вирішення; на обговоренні методів дослідження; проведенні збору та аналізі зібраної інформації; оформленні кінцевих результатів; підбитті підсумків, корегуванні, узагальненні; на підготовці до прилюдного звіту (презентації, захисту проектів, творчих звітів).

Методисти вважають, що робота над проектом ретельно планується педагогом і обговорюється з учнями. При цьому проводиться докладне структурування змістової частини проекту із зазначенням поетапних результатів і термінів подання.

Так, після проведення колективної лекції з елементами бесіди до наступного заняття (1 год. на два тижні) учасники факультативу готуються до захисту проектів «Найпоширеніші міфи, легенди та перекази про духовні сили і міфічних богів». Під час їх презентацій восьмикласники мають виявити знання і розуміння змісту народних міфів та легенд про створення світу і міфічних богів, переказів про духовні сили;

уміння діяти за зразком, *готувати* самостійні усні повідомлення на задану тему; *самостійно презентувати* зібраний матеріал (переказувати, ілюструвати, інсценізувати); *вступати* в діалог, *вести* дискусію; *виявляти* особистісне ставлення до теми обговорення; *оцінювати* представлені однокласниками проекти.

Як уже зазначалося вище, учасники факультативу отримали завдання, та ретельне планування проектів мали здійснити самостійно і підготувати їх до презентації. Учні експериментальних класів виконували індивідуальні проекти. Ними були підготовлені комп'ютерні презентації з ілюстративним матеріалом зовнішнього вигляду міфічних богів (Рода, Перуна, Велеса, Стрибога, Дажбога, Сварога, Лади, Березині, Мокоші) та міфічних істот (домовика, лісовика, чорта, русалки, водяника), деякі учні узагальнені відомості про міфічний пантеон розмістили в таблиці, написали реферати. Ілюстративний матеріал супроводжувався переказами міфічних оповідей. На жаль, більшість учнів використала інформаційний матеріал, розміщений в Інтернеті. Але для першого кроку в проектній діяльності така робота була необхідною, щоб учитель міг виявити рівень самостійності у творчій діяльності восьмикласників.

Презентація проектів завершується колективним їх обговоренням із попереднім самооцінюванням. Під час обговорення учні вступають у діалоги, ведуть дискусію, виявляючи особистісне ставлення до теми обговорення, оцінюючи представлені однокласниками проекти. Завершальний етап виявляє найкращі здобутки окремих учнів, загострює нереалізовані проблеми. Це веде до продовження роботи в колективному проекті, коли одноосібні здобутки стають відправними даними для ширшого дослідження. Тепер нерозкриті питання словесник чітко формулює, ретельно плануються кроки підбору інформації через опрацювання найновіших наукових джерел, вибору з них необхідних відомостей, щоб прийшло чітке усвідомлення, що :

- українські міфи і легенди зароджувалися в V тисячолітті до н. е.;
- найвизначальніша прикмета язичницької віри – обожнення природи, переважна більшість богів (Дажбог, Велес, Мокоша, Жива, Лада, Лель, Овсень, Ярило, Купайло, Жицень, інші божества родючості) опікується природою, ратаями, худобою, водами, лісами, різними насадженнями;
- давньоукраїнська міфологія сама по собі є релігією давніх українців;
- для міфів усіх регіонів стародавньої України характерним є тематичне розмаїття (космогонічні – про створення Світу, теологічні – про народження богів, антропологічні – про появу людини на Землі, зооморфічні – про походження тварин і птахів на Землі, батаноморфічні або флорогонічні – про походження рослин);
- сутністю міфу як найстародавнього жанру усного епосу є народні оповіді про створення світу та всього суцього в ньому;
- сутністю легенди як найстародавнього жанру усного епосу є народні розповіді про безсмертя тих героїв, що загинули в боротьбі зі злом;
- на чільне місце серед міфів народів світу давньоукраїнську міфологію ставлять такі характерні ознаки, як: *висока поетичність, глибина філософського сприйняття дійсності, ідейно-сюжетна змістовність, тематична багатобарвність*;
- двовір'я давніх українців (гармонійне поєднання язичницької і християнської релігій) – шлях їхнього духовного збагачення й інтелектуального розвитку.

Добираючи найпоширеніші міфи і легенди давніх українців, восьмикласники мають проаналізувати їх через розкриття зазначених тез, засвоюючи теоретико-інформаційний матеріал, закріплюючи історичні відомості про походження рідного народу, і усвідомити, що давньоукраїнська міфологія є складовою великої духовної культури українського народу.

Проектна діяльність восьмикласників на факультативних заняттях виявляла рівень здатності учнів до самоосвіти у сфері літератури, сприяла формуванню читацької культури, розвиткові потреби в самоосвіті, інформаційному самозабезпеченні, визначенні необхідних джерел знань, включаючи роботу з книжкою, іншими інформаційними джерелами. Змістове наповнення курсу за вибором «Сучасне українське фентезі», методика вивчення його на компетентнісних засадах, серед яких метод проектів як один із активних методів навчання, забезпечують формування загальнокультурної літературної компетентності школярів: кожна з висунутих проблем, кожне з поставлених запитань спонукають до роздумів, оцінювання авторських суджень, пошуків читачем своїх відповідей і додаткової інформації для їх зрозуміння, толерантного ставлення до поглядів інших, що веде і до розвитку творчої читацької діяльності.

Висновки. Започатковане Н. Й. Волошиною вивчення міфів і легенд давньої України знайшло своє продовження у процесі поглибленого вивчення української літератури на факультативних заняттях у 8–9 класах за програмою «Сучасне українське фентезі», що в системі дає змогу реалізовувати мету літературної освіти – «формування нового покоління особистостей з високою гуманітарною культурою і громадянською відповідальністю, необхідністю збереження національної ідентичності, духовних ідеалів слов'янства в умовах глобалізації світового процесу» [13]. Світ прадавньої української міфології захищає

індивідуальну й національну ідентичність особистості. А твори жанру фентезі ґрунтуються на автентичній українській міфології, глибинне прочитання яких передбачає вміння аналізувати, розуміти міфопоетику в художньому творі, визначати природу авторського міфу, авторського задуму, характер міфопоетичної системи в літературному процесі певної епохи, що залежить від її культури. А це, у свою чергу, веде до необхідності оновлення змісту літературної освіти в основній школі через добір жанрово-тематичного розмаїття художнього матеріалу і подальших розвідок цієї проблеми в науково-методичній спадщині професора Н. Й. Волошиної.

Список використаних джерел та літератури

1. Волошина Н. Й. Українська література. Підручник для 5 класу / Н. Й. Волошина. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 188 с. (експериментальне видання).
2. Шевчук В. Георгій Булашев та його праця про український народ / Валерій Шевчук // Булашев Г. О. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях. Космогонічні українські народні погляди та вірування / Георгій Булашев. – К. : Довіра, 1992. – 414 с.
3. Плачинда С. Міфи і легенди Давньої України / Сергій Плачинда. – К. : ФОП Стебляк О. М., 2013. – 304 с.
4. Сидоренко Ю. О. Вивчення літературних творів з міфологічними структурами експліцитного типу в 9–11 класах загальноосвітньої школи: теоретичні засади, система компетентностей / Ю. О. Сидоренко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2016. – № 4. – С. 36–40.
5. Логвіненко Н. М. Трансформація міфологічно-фольклорних традицій у творах сучасного українського фентезі / Наталія Логвіненко // Слов'янська фантастика. Збірник наукових праць. – Київ : Освіта України, 2015. – 526 с. – С. 134–143.
6. Українська література. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf>. – Дата звернення: 20.04.2018.
7. Плачинда С. Зауваги до нової програми 12-річної школи (2008 р.) / Сергій Плачинда. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://vedrus.org.ua/№google_plus. – Дата звернення: 20.04.2018.
8. Програма з української літератури для середньої загальноосвітньої школи з українською і російською мовами навчання. Проект. – Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – № 5. – 64 с.
9. Сучасне українське фентезі. Навчальна програма курсу за вибором. 8–9 класи / Укладач Н. М. Логвіненко. – Українська література в загальноосвітній школі. – 2014. – № 2. – 48 с.
10. Соколова А. Містичний міфологізм прози Галини Пагутяк / Алла Соколова // Література. Фольклор. Проблеми поетики. Вип. 36. Присвячений дослідженню творчої спадщини Л. Ф. Дунаєвської. – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2012. – С. 273–281.
11. Гольник О. О. Міф у художньому світі Євгена Маланюка : монографія / Оксана Гольник. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 218 с.
12. Шалагінов Б. Сучасний український учень як суб'єкт гуманітарної освіти / Борис Шалагінов // Література. Діти. Час : Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. Вип. 1. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 192 с.
13. Концепція літературної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/. – Дата звернення: 20.04.2018.

Наталія Михайловна Логвіненко,

кандидат педагогічних наук, старший научний
сотрудник, преподаватель кафедры
военно-гуманитарных дисциплин
Военного института телекоммуникаций
и информатизации имени героев Крут,
e-mail: folk_ge@ukr.net

ИЗУЧЕНИЕ УКРАИНСКОЙ МИФОЛОГИИ В ШКОЛЕ: МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Н. И. ВОЛОШИНОЙ

Мифы и легенды древней Украины дают возможность современному читателю открыть высокую духовную культуру нашего народа, его поэтическое миропонимание. В статье рассмотрена проблема изучения украинской мифологии в рецепции украинского ученого-методиста, профессора Н. Й. Волошиной во время изучения национальной литературы в основной школе. Отражены основные направления

исследования мифологии как совокупность рассказов одной культурно-исторической традиции, как особенной формы мировосприятия, как научной дисциплины о мифах и мифологических системах современными учёными. Украинское фэнтези подтверждает художественную трансформацию аутентичных мифологических мотивов, образов, сюжетов, что способствует углубленному изучению древнеукраинских мифов как источника популярного в настоящее время фантастического жанра.

Ключевые слова: Нила Волошина, мифология украинского народа, мифопоэтическая сфера, мифологическое сознание, боги, духи, символы, методика изучения, фэнтези.

Natalya Logvinenko,

candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Military and Humanitarian disciplines chair
Heroes of Kruty Military Institute
of Telecommunications and Informatization,
e-mail: folk_ge@ukr.net

STUDYING OF THE UKRAINIAN MYTHOLOGY AT SCHOOL: METHODOLOGICAL HERITAGE OF N. Y. VOLOSHYNA

Introduction. The problem of the Ukrainian mythology studying at school was in the range of Nila Voloshyna's scientific and methodological interests during the period of a new concept of literary education development in an independent state. It was in the program for a 12-years education at schools, since the myths and legends of ancient Ukraine give the opportunity to open the high spiritual culture of our people, its poetic world outlook for the contemporary reader.

Purpose. Showing the peculiarities of the Ukrainian myths studying in N. Y. Voloshyna's scientific and methodological heritage and the development of her ideas in the modern methodics.

Methods. Analysis of Nila Voloshyna's scientific and methodological works; studying the mythology by literary critics, ethnographers, folklorists, writers, methodologists. Experimental learning in the process of the author's program «Modern Ukrainian Fantasy» implementation as a result of Nila Voloshyna's scientific and methodological ideas development.

Results. The analysis of scientific studies on mythology gave the opportunity to ensure that the content of the thematic block of the author's program and the textbook on Ukrainian literature «Myths and Legends of Ancient Ukraine» has a scientific character. Methodical apparatus of the textbook contributes to the development of skills for working with the artistic text.

Originality. The scientific novelty of the research is that the scientific study of myths and legends of ancient Ukraine in the basic school, initiated by Nila Voloshyna, promotes the assimilation of theoretical concepts of mythology, since in the literary school course the works with the mythological component are studied. It also contributes to the advanced studying of national literature through reading the fiction works at the optional classes.

Conclusion. Fiction works are based on authentic Ukrainian mythology, which leads to the need of analyzing and understanding the mythical poetry in the artistic works. It determines the nature of the author's myth, the nature of the myth-poetic system of «certain artistic formation in the system of the literary process.» This leads to the need of the updating the content of literary education at school through the selection of genre and thematic variety of artistic material and further exploration of this problem in the N.Y. Voloshyna's scientific and methodological heritage.

Key words. Nila Voloshyna, mythology of the Ukrainian people, mythopoetic sphere, mythological consciousness, gods, spirits, symbols, method of study, fantasy (fentezi).

References

1. Voloshy`na N. J. Ukrayins`ka literatura. Pidruchny`k dlya 5 klasu / N. J. Voloshy`na. – K. : Pedagogichna dumka, 2007. – 188 s. (ekspery`mental`ne vy`dannya).
2. Shevchuk V. Georgij Bulashev ta jogo pracya pro ukrayins`ky`j narod / Valerij Shevchuk // Bulashev G. O. Ukrayins`ky`j narod u svoyix legendax, religijny`x poglyadax ta viruvannyax. Kosmogonichni ukrayins`ki narodni poglyady` ta viruvannya / Georgij Bulashev. – K. : Dovira, 1992. – 414 s.
3. Plachy`nda S. Mify` i legendy` Davn`oyi Ukrayiny` / Sergij Plachy`nda. – K. : FOP Steblyak O. M., 2013. – 304 s.
4. Sy`dorenko Yu. O. Vy`vchennya literaturny`x tvoriv z mifologichny`my` strukturamy` eksplycy`tnogo ty`pu v 9–11 klasax zagal`noosvitn`oyi shkoly`: teorety`chni zasady`, sy`stema kompetentnostej / Yu. O. Sy`dorenko // Naukovi zapy`sky` NDU im. M. Gogolya. Psy`xologo-pedagogichni nauky`. – 2016. – № 4. – С. 36–40.
5. Logvinenko N. M. Transformaciya mifologichno-fol`klorny`x trady`cij u tvorax suchasnogo ukrayins`kogo fentezi / Nataliya Logvinenko // Slov'yans`ka fantasty`ka. Zbirny`k naukovy`x prac`. – Ky`yiv :

Osvita Ukrainy, 2015. – 526 s. – S. 134–143.

6. Ukrayins`ka literatura. 5–9 klasy. Programa dlya zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv. – [Elektronny`j resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf>. – Data zvernennya: 20.04.2018.

7. Plachy`nda S. Zauvagy` do novoyi programy` 12-richnoyi shkoly` (2008 r.) / Sergij Plachy`nda. – [Elektronny`j resurs]. – Rezhym dostupu: http://vedrus.org.ua/№google_plus. – Data zvernennya: 20.04.2018.

8. Programa z ukrayins`koyi literatury` dlya seredn`oyi zagal`noosvitn`oyi shkoly` z ukrayins`koyu i rosij`s`koyu movamy` navchannya. Proekt. – Ukrayins`ka literatura v zagal`noosvitnij shkoli. – 2002. – № 5. – 64 s.

9. Suchasne ukrayins`ke fentezi. Navchal`na programa kursu za vy`borom. 8–9 klasy` / Ukladach N. M. Logvinenko. – Ukrayins`ka literatura v zagal`noosvitnij shkoli. – 2014. – № 2. – 48 s.

10. Sokolova A. Misty`chny`j mifologizm prozy` Galy`ny` Pagutyak / Alla Sokolova // Literatura. Fol`klor. Problemy` poety`ky`. Vy`p. 36. Pry`svyacheny`j doslidzhennyu tvorchoyi spadshhy`ny` L. F. Dunayevs`koyi. – Ky`yiv`s`ky`j nacional`ny`j universy`tet imeni Tarasa Shevchenka, 2012. – S. 273–281.

11. Gol`ny`k O. O. Mif u xudozhn`omu sviti Yevgena Malanyuka : monografiya / Oksana Gol`ny`k. – Kirovograd : Imeks-LTD, 2013. – 218 s.

12. Shalaginov B. Suchasny`j ukrayins`ky`j uchen` yak sub`yekt gumanitarnoyi osvity` / Bory`s Shalaginov // Literatura. Dity`. Chas : Visny`k Centru doslidzhennya literatury` dlya ditej ta yunacztva. Vy`p. 1. – Ternopil` : Navchal`na kny`ga. – Bogdan, 2011. – 192 s.

13. Konceptiya literaturnoyi osvity` [Elektronny`j resurs]. – Rezhym dostupu: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/. – Data zvernennya: 20.04.2018.

Отримано редакцією 08.05.2018 р.

УДК 373.5.016:821.161.2

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-96-102

Галина Олександрівна Стукан,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та літератури
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,
e-mail: liudmyla_glushok@ukr.net

Галина Олексіївна Циц,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та літератури
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,
e-mail: tsytss@rambler.ru

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ КРИЗЬ ПРИЗМУ МЕТОДИЧНОЇ СПАДЩИНИ Н. Й. ВОЛОШИНОЇ

У статті розглянуто та проаналізовано педагогічні погляди Волошиної Ніли Йосипівни щодо сучасних підходів до вивчення української літератури в школі, зокрема творення підручників, інтерактивних методів і прийомів навчання, патріотичного виховання учнів змістом художніх творів відповідно до вимог Нової української школи. Висловлено думки щодо структури уроків літератури та їх завдань, визначено головні вимоги до вчителя-словесника та його підготовки до забезпечення творчої діяльності на уроці.

Ключові слова: особистісно-орієнтоване навчання, нові підручники, інтерактивні методи і прийоми, патріотичне виховання, Нова українська школа.

Постановка проблеми. Реалізація завдань Концепції нової української школи та завдань освітньої галузі «Мови та літератури» успішно буде здійснюватися, якщо сучасний урок української літератури вибудовувати на засадах особистісно-орієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів. Науковці та вчителі-практики перебувають у пошуку ефективних шляхів розв'язання проблем сучасного уроку в конкретних суспільних умовах. Багато засадничих вимог та рекомендацій знаходять у напрацюваннях методистів різних часів. Невичерпним джерелом щодо проблем сучасного уроку є методична спадщина професора Ніли Йосипівни Волошиної.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У творчому доробку вченої близько 300 наукових праць щодо вивчення літератури в школі. Багатоаспектність проблематики її праць, зокрема розвиток методики вивчення української літератури, наукові засади підручникотворення та виховання засобами мистецтва

слова вивчали Н. Дига, А. Градовський, Л. Базиль, І. Горячок, І. Кучинська, В. Шуляр та інші.

Так, В. Шуляр, аналізуючи педагогічну спадщину Н. Волошиної, виявив цілий спектр методичних імперативів, які мають бути основою при побудові уроків української літератури, тому що творчість та ініціативність лише в поєднанні з ними забезпечать досягнення запланованих кінцевих результатів [12]. І. Горячок, М. Зубчук здійснили спробу проаналізувати загальнотеоретичні засади літературної освіти у педагогічній спадщині вченої-методиста, дослідивши низку методичних посібників науковця [5]. І. Кучинська проаналізувала та обґрунтувала педагогічні погляди Н. Волошиної щодо патріотичного виховання і розвитку учнівської молоді в загальноосвітній школі [7].

Формування мети статті. Дослідити і продемонструвати актуальність педагогічних поглядів Н. Волошиної в контексті реформування сучасної української школи.

Виклад основного матеріалу. Десять ключових компетентностей Нової української школи однаково важливі та взаємопов'язані. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читати та розуміти прочитане, висловлювати думку усно і письмово, критично мислити, логічно обґрунтовувати власну позицію, виявляти ініціативу, творити, вирішувати проблеми, керувати емоціями, співпрацювати в команді. Кожне з них учні набуватимуть під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти [9, с. 12]. Уроки української літератури мають благодатний ґрунт для формування зазначених компетентностей.

Об'єктом вивчення в курсі української літератури є художній твір, його естетична природа й духовно-етична сутність. Аналіз та інтерпретація літературного твору мають спиратися на ґрунтовне знання тексту, докладний розгляд ключових епізодів, доречне цитування, виразне читання окремих частин твору.

Вивчення української літератури здійснюється за новою навчальною програмою. У ній враховано читацькі інтереси сучасних дітей, скорочено загальну кількість авторів для кожного класу з метою розвантаження школярів, дібрано твори лише високої художньої якості, а також твори, написані спеціально для дітей. Ознайомлення з літературою рідного краю відбувається впродовж року. Основний текст підручників для 5 класу має три рівні: художньо-літературний, теоретичний, методичний, а також додатковий, представлений матеріалом різноманітних рубрик. Підручники розвивають логічне, критичне й творче мислення, формують емоційну сферу школярів; націлюють на колективне, групове, індивідуальне навчання, самонавчання, самоконтроль і самооцінювання, навчання у співпраці. Типи завдань спрямовані на реалізацію практичних діалогових технологій [11, с. 2–3].

Як зазначала Н. Й. Волошина, насамперед має періодично оновлюватися й удосконалюватися підручник з літератури як у доборі художніх текстів, так і в опрацюванні методичного апарату, щоб не відстати від розвитку літературознавства, педагогіки, методики та зростаючих потреб життя. Важливо змінювати традиційні рамки уроку, підвищувати його місткість, уміло організовувати індивідуалізацію навчання й самостійність учнів, розвивати їхню творчу активність [8, с. 312]. Саме на таких вимогах до навчальних книг наголошується у Концепції нової української школи: матеріал багатьох підручників затеоретизований, переобтяжений другорядними фактологічними відомостями [9, с. 4].

Працюючи над підручниками для школярів, Н. Волошина дбала, щоб у підручнику з літератури були дібрані художні тексти, які відповідали б віковим особливостям школярів, щоб був поданий відповідний обсяг наукових знань, біографічні нариси, відомості з теорії літератури, ілюстрації. Адже «... підручник – книжка, яка завжди в учня під руками. Він його перший помічник і порадник. Від того, яким буде підручник, як буде гармоніювати внутрішньо і зовнішньо з іншими навчальними книжками, залежить міцність знань учнів, розвиток їхніх умінь і навичок та застосування у різних життєвих ситуаціях» [3, с. 4].

Вона застерігала авторів шкільних підручників від того, щоб не переобтяжували їх другорядним чи не зовсім доступним теоретичним матеріалом: «... деякі з нині чинних підручників копіюють підручники для вищого навчального закладу. Учнівський підручник має бути «читабельним», цікавим. Діти охоче будуть сприймати навчальний матеріал, якщо він буде наповнений цікавим фактажем, емоційно схвильованим викладом. Навчальна книжка має націлювати читача на постійний пошук, уміння робити висновки і узагальнення. Домінуючим у роботі має бути розмірковування, а не заучування, розвивальне, а не репродуктивне навчання», – зазначала авторка у своїй роботі [3, с. 3].

Учена констатувала, що *компетентісно орієнтований підхід* до формування змісту освіти має бути обов'язково врахований авторами підручників. На її погляд, окрім того, що навчальна книжка має виховувати молодь, яка орієнтується в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, ринкових відносинах, на передньому плані повинно поставати виховання національно свідомої, духовно багатішої особистості, яка знає свою мову, історію, культуру, літературу [3, с. 2].

Урок літератури – це витвір мистецтва, у якому наявні й краса, і натхнення, і радість пошуків, створені спільними зусиллями учнів та вчителів [8, с. 154].

Тому не може бути універсальних схем, придатних для організації вивчення літератури. Складність визначення підходів та методів вивчення літератури спричинена тим, що предмет «література» означає

літературу як вид мистецтва і літературознавство як науку про мистецтво слова. Учителю має знати і володіти якомога більшою кількістю методів і прийомів, але виробити власну систему їх застосування. Як відомо, добір їх залежить від самого матеріалу, мети уроку, віку школярів, особливостей класного колективу і особистості словесника. Літературу варто не стільки вивчати, як навчати і виховувати за допомогою неї.

Згадаймо відомі слова В. О. Сухомлинського: «Я твердо переконаний у тому, що найголовнішою причиною порожнечі юної душі є духовна бездіяльність і показна активність» [10, с. 255].

У Концепції нової української школи сказано, що сучасні діти значно відрізняються від попередніх поколінь. Вони не обов'язково будуть поділяти погляди старших. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної реалізації у суспільстві, має орієнтуватися на потреби учня в освітньому процесі [9, с. 7].

Педагог також наголошувала, що, дотримуючись освітнього стандарту знань, автори підручників мають спрямовувати їх зміст і структуру, а також методичний апарат на формування національної самосвідомості громадянина України.

Н. Й. Волошина була переконана, що випускник загальноосвітньої школи має знати про визначний внесок в українську культуру таких славетних діячів, як Іван Огієнко, Софія Русова, Іван Пулюй, Дмитро Яворницький, Борис Грінченко, Михайло Драгоманов, Михайло Грушевський, Володимир Винниченко, Григорій Ващенко та ін. [7, с. 157].

Методиста турбувало питання, як дати учням знання й паралельно збагатити їх духовно, не втрачаючи розуміння самотності нашого народу. Тому Ніла Волошина наголошувала на важливості обізнаності авторів підручників не лише у формуванні змісту освіти, а й у вихованні молоді [5, с. 141].

Відповіді на виклики часу має особистісно орієнтоване навчання, яке дає можливість кожному реалізувати себе в пізнавальній та інших видах діяльності. Найефективнішими щодо досягнення мети особистісно-орієнтованого навчання є активні та інтерактивні технології навчання, які дають можливість збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливають і на свідомість, і на почуття, волю, дії.

Відповідно до «піраміди навчання» засвоєння матеріалу у відсотках дають: лекція – 5, читання – 10, відео- та аудіоматеріали – 20, демонстрація – 30, дискусійні групи – 50, практика через дію – 75, а навчання інших, застосування отриманих знань – 90 [6, с. 95]. Технології інтерактивного навчання перетворюють традиційний урок на інтерактивний, а функцію вчителя з інформативної зводять до коригувальної.

Такі уроки мають захоплювати учнів, пробуджувати в них інтерес і мотивацію, навчати самостійно мислити і діяти. Структура таких уроків здебільшого така: мотивація; оголошення; представлення теми та очікуваних навчальних результатів; надання необхідної інформації; інтерактивні вправи та завдання; підсумок, оцінювання результатів уроку.

Серед ефективних методів і прийомів найдоцільнішими є такі: *мозковий штурм, робота в парах, обговорення проблеми у формі дебатов, дискусія, дерево рішень, моделювання конкретних ситуацій, діаграми Венна, складання сенканів, тронування, асоціативний куц, мікрофон, сітка Елвермана*.

Сучасний урок літератури, за словами Н. Волошиної, має відповідати критеріям, які у своїй сукупності узгоджуватимуться з методичними і технологічними приписами: комплексності планування завдань освіти, виховання і розвитку з урахуванням специфіки класу; оптимальності поєднання методів, прийомів роботи та засобів навчання, класних, групових та індивідуальних форм навчання; має бути регламентований обсяг і складність завдань; органічна єдність навчально-виховних результатів уроку в затраті часу учнем на класну й домашню роботу [4, с. 151–156].

Урок літератури завжди має бути цілеспрямованим, відповідати сучасним вимогам; методи роботи на уроці повинні спрямовувати учнів на творче ставлення до предмета, до самостійного застосування здобутих знань у повсякденній діяльності, у житті; головною метою сучасного уроку літератури є зацікавлення учнів навчальним предметом, формування в них високих почуттів людяності, доброти, милосердя, справедливості, виховання любові й поваги до історичного минулого України [2, с. 4–6].

За словами Н. Волошиної, «... у процесі вивчення художніх творів учні повинні засвоїти систему конкретних і узагальнених знань, тобто література вивчається як вид мистецтва і як об'єкт літературознавчої науки» [3, с. 2].

Результатом навчання є не засвоєння фактів і чужих думок, а вироблення власних суджень. Для роботи науковці та вчителі-практики пропонують використовувати ще й такі методи та прийоми: *лінія цінностей, структурований огляд, семантична карта, пошук запитань, припущення на основі опорних слів, ажурна пилка, я досліджую, швидке письмо, взаємне навчання, твір-п'ятихвилинка*. Дуже важливо навчити учнів читати так художній твір, щоб вони проявляли інтерес до слова, до побудови фраз, при цьому усвідомлено робили відповідні позначки, виписували ключові фрази та незрозумілі слова. Це допоможе здійснити глибокий аналіз тексту, визначити його проблематику.

Розвитку критичного мислення найбільшою мірою сприяє порівняльний аналіз на рівні сюжету,

жанрової структури, літературної течії, напряму, стильових ознак тощо. На уроках будуть широко застосовуватися методи викладання, засновані на співпраці: соціальні і дослідницькі проекти, експерименти, групові завдання тощо. Новітні інформаційно-комунікаційні технології допоможуть створити нове освітнє середовище, підвищать ефективність роботи педагога. Нову українську школу буде підтримувати електронна платформа для створення й поширення електронних підручників і навчальних курсів для школярів і вчителів [9, с. 15]. На допомогу вчителю буде створено освітній портал із методичними та дидактичними матеріалами, українськими е-енциклопедіями, мультимедійними підручниками та інтерактивними онлайн ресурсами [9, с. 17].

Коли учні усвідомлять причинно-наслідкові зв'язки, зрозуміють порушені проблеми, зроблять власні висновки, дуже важливо як підсумковий вид роботи провести написання творів-мініатюр, листів до автора, віршів, есе. Учитель може запропонувати сформульовані ним проблемні запитання.

Отже, головною дійовою особою на уроці має стати учень, а вчитель лише йому допомагати і сам вчитися в нього.

Специфіка методів викладання літератури в школі вимагає від учителя такого ж високого натхнення, такої ж глибинної емоційності, які властиві й письменнику – істинному творцеві, художнику у світі великого мистецтва [2, с. 4–6].

Учителів навчатимуть, як плекати в учнів та в собі гідність, оптимізм, сильні риси характеру та чесноти, патріотизм. Збільшиться кількість моделей підготовки вчителя, буде диверсифіковано форми підвищення кваліфікації [9, с. 18].

Крім зазначеного, необхідно наголосити, що вчителя повинно турбувати не тільки питання, як дати учням знання, а й як збагатити духовно, не втрачаючи розуміння самотності нашого народу.

«Художня література віддзеркалює ментальність українського народу. Починаючи з усної народної творчості, що є духом нації, і закінчуючи високохудожніми творами письменників минулих століть і сучасних авторів, література впливає на риси національного менталітету. Художня література вводить читача в ситуації емоційного співпереживання, виховує естетичний ідеал» [1, с. 2].

Учена переконливо доводила, що підростаюча особистість повинна проявляти поважне ставлення до рідної мови; гордість за соціальні й культурні досягнення своєї Батьківщини; поважне ставлення до історичного минулого держави; відчувати прихильність до того місця, де народилася і виросла; прагнути бути корисним своїй Батьківщині. Ніла Йосипівна зазначала, що школа покликана формувати і зберігати національну культуру, збагачуючи національне загальнолюдським і загальнолюдське національним [7, с. 158].

На думку педагога Н. Волошиної, актуалізація національно-патріотичного виховання повинна стати одним із головних аспектів діяльності вчителів-словесників.

У Концепції нової української школи однією з ключових компетентностей є здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі шляхи, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших [9, с. 12].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Як бачимо, дбаючи про вдосконалення змісту підручників, літературної освіти, форм і методів вивчення української літератури в школі, посилення виховної функції школи шляхом формування духовного світу і стійких моральних переконань засобами художнього слова, вчена наголошувала на підвищенні педагогічної майстерності вчителя літератури, посиленні його науково-педагогічної і психологічної підготовки для забезпечення творчої діяльності в процесі вивчення літератури. Методична діяльність Ніли Йосипівни Волошиної в умовах сьогодення не втратила теоретичної та практичної значущості і є надзвичайно актуальною. Обраний напрям дослідження праць ученої може бути продовжений за іншими аспектами: особливості вивчення літератури рідного краю, вивчення художніх творів у зв'язку з образотворчим і музичним мистецтвом, функції сучасного кабінету української літератури, психологічний та естетичний підхід до аналізу художніх творів.

Список використаних джерел та літератури

1. Волошина Н. Вивчення поеми «Енеїда» І. Котляревського у взаємозв'язках з образотворчим мистецтвом / Н. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2009. – № 12. – С. 2–6.
2. Волошина Н. Й. Наукові і прикладні функції методики літератури / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 10. – С. 4–6.
3. Волошина Н. Підручникотворення на порозі третього тисячоліття / Н. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 3. – С. 2–4.
4. Волошина Н. Сучасний урок літератури в школі : навчально-методичний посібник / Н. Волошина // Наукові основи методики літератури / [за ред. док. пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної]. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.

5. Горячок І. В. Загальнотеоретичні засади літературної освіти в педагогічній спадщині Ніли Волошиної / І. В. Горячок, М. Зубчик // Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г., 2014. – Випуск № 1 (16). – С. 139–141.
6. Єлісеєва С. Про сучасні підходи до організації навчання на уроках української мови й літератури / Світлана Єлісеєва // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях, колегіумах. – 2011. – № 11–12. – С. 92–98.
7. Кучинська І. О. Ідеї патріотичного виховання у педагогічних поглядах Ніли Волошиної / І. О. Кучинська // Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г., 2014. – Випуск № 1 (16). – С. 156–160.
8. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посібник / за ред. доктора пед. наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
9. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / заг. ред. М. Грищенка. – Київ, Міністерство освіти і науки України, 2016. – 34 с. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
10. Сухомлинський В. Щоб душа не була пустою / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : У 5 т. – К. : Рад. шк., 1976–1977. – Т. 5.
11. Таранік-Ткачук К. В. Методичні рекомендації щодо вивчення української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах у 2013–2014 навчальному році / К. В. Таранік-Ткачук // Українська література в загальноосвітній школі. – 2013. – № 7–8. – С. 2–8.
12. Шуляр В. Спадщина професора Н. Волошиної і методичні імперативи сучасного уроку літератури / Василь Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. – 2014. – № 1. – С. 22–25.

Галина Александровна Стукан,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры украинского языка и литературы
Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии,
e-mail: liudmyla_glushok@ukr.net

Галина Алексеевна Цыц,

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры украинского языка и литературы
Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии,
e-mail: tsytss@rambler.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ МЕТОДИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Н. И. ВОЛОШИНОЙ

В статье рассматриваются и анализируются педагогические взгляды Н. И. Волошиной, в частности современные подходы к изучению украинской литературы в школе, а именно: создание учебников, интерактивные методы и приёмы обучения, патриотическое воспитание учащихся содержанием художественных текстов соответственно требованиям Новой украинской школы. Поданы суждения структуры уроков литературы и их задач, определены главные требования к учителю-словеснику и его подготовке для обеспечения творческой деятельности на уроке.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, современные подходы к обучению, новые учебники, интерактивные методы и приёмы, патриотическое воспитание, Новая украинская школа.

Halyna Stukan,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Ukrainian Language
and Literature Chair of
Khmelnytskyi Humanitarian Pedagogical Academy,
e-mail: liudmyla_glushok@ukr.net

Halyna Tsyts,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of Ukrainian Language
and Literature Chair of
Khmelnytskyi Humanitarian Pedagogical Academy,
e-mail: tsytss@rambler.ru

MODERN APPROACHES TO THE UKRAINIAN LITERATURE TEACHING AT SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF N. Y. VOLOSHYNA'S METHODOLOGICAL HERITAGE

Introduction. Implementation of the New Ukrainian School Conception tasks and educational field «Languages and Literatures» tasks will be successful only if the modern Ukrainian Literature lesson will be conducted upon student-centered, competency-based and activity approaches. Scientists and experienced school teacher have been looking for the effective solutions of the modern lesson problems in today's social environment. A great amount of basic principles and recommendations can be found in best practice of the methodologists of various times. Professor Nila Yosypivna Voloshyna's methodological heritage has definitely been an inexhaustible source of considering the problems of present-day lesson of literature.

Purpose. The purpose of the paper is to analyze and demonstrate the topicality of N.Y. Voloshyna's pedagogical views in the context of present Ukrainian school reformation.

Methods. Methods of comparison, generalization, analysis of scientific articles and teacher editions have been used in the given paper.

Results. On the basis of the conducted analysis the following results can be defined:

–To ensure the efficiency of the Ukrainian Literature lesson it is necessary to assemble textbooks with interesting content, which are not overloaded with theoretic material to encourage students to sum up, to search and reflect on;

–the content of texts and extracts included in the textbooks should form national awareness of young citizens;

–lessons should awake interest and motivation and be informative;

–instead of many traditional boring tasks there must dominate interactive methods and techniques among which: brainstorming, pair and group work, problem discussion in the form of debates, mind maps, certain situations modeling, Venn's diagram, making up sencans and clusters, spidergrams, microphone, jigsaw, Elverman's table, line of values, structure reviews, semantic maps, questions quests, assumption on the basis of prop words, fast writing, peer learning, 5-minute essays;

–the Ukrainian Language school teacher should develop students' critical thinking, plan research projects, group research tasks, teach how to work with online resources in order to understand the problems and develop their own judgment.

Originality. Based on the analysis of Nila Yosypivna Voloshyna's methodological heritage the new approaches to the Ukrainian Literature learning at school have been defined in order to provide the formation of key competences specified in the New Ukrainian School Conception.

Conclusion. Considering improving of the school textbooks content, literary education, methods and techniques of teaching Ukrainian Literature at school, intensifying the moral awareness-raising function of school by means of spiritual world and consistent moral principles forming with the help of words. The researcher stressed on the raising Literature School Teachers' pedagogical excellence, strengthening of their pedagogical and psychological training with the aim of providing creative activity in the process of literature teaching. Under the conditions of the present time the N.Y. Voloshyna's methodological heritage has retained its theoretical relevance, applied significance and remained extremely of vital importance and interest.

The defined direction of study of the researcher's works might be continued from different aspects:

- the peculiarities of the native land literature;
- literary works studying in the correlation with arts and music;
- functions of the present day Ukrainian Literature study room at school;
- psychological and aesthetic approach to the literary work analysis.

Key words. Student-centered learning, new textbooks, interactive methods and techniques, patriotic education, New Ukrainian school.

References

1. Voloshy`na N. Vy`vchennya poemy` «Eneyida» I. Kotlyarevs`kogo u vzayemozv'yazkax z obrazotvorchy`m my`stecztvom / N. Voloshy`na // Ukrayins`ka literatura v zagal`noosvitnij shkoli. – 2009. – № 12. – S. 2–6.
2. Voloshy`na N. J. Naukovi i pry`kladni funkciyi metody`ky` literatury` / N. J. Voloshy`na // Ukrayins`ka literatura v zagal`noosvitnij shkoli. – 2004. – № 10. – S. 4–6.
3. Voloshy`na N. Pidruchny`kotvorennya na porozi tret`ogo ty`syacholittya / N. Voloshy`na // Ukrayins`ka literatura v zagal`noosvitnij shkoli. – 2006. – № 3. – S. 2–4.
4. Voloshy`na N. Suchasny`j urok literatury` v shkoli : navchal`no-metody`chny`j posibny`k / N. Voloshy`na // Naukovi osnovy` metody`ky` literatury` / [za red. dok. ped. nauk, prof., chl.-kor. APN Ukrayiny` N. J. Voloshy`noyi]. – K. : Lenvit, 2002. – 344 s.
5. Goryachok I. V. Zagal`noteorety`chni zasady` literaturnoyi osvity` v pedagogichnij spadshhy`ni Nily`

Voloshy`noyi / I. V. Goryachok, M. Zubchy`k // Pedagogichna osvita: teoriya i prakty`ka : zbirny`k naukovy`x pracz` K-PNU imeni Ivana Ogiyenka. – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j : PP Zvolejko D. G., 2014. – Vy`pusk № 1 (16). – S. 139–141.

6. Yeliseyeva S. Pro suchasni pidxody` do organizaciyi navchannya na urokax ukrayins`koyi movy` j literatury` / Svitlana Yeliseyeva // Ukrayins`ka mova j literatura v serednix shkolax, gimnazyax, liceyax, kolegiumax. – 2011. – № 11–12. – S. 92–98.

7. Kuchy`ns`ka I. O. Ideyi patrioty`chnogo vy`xovannya u pedagogichny`x poglyadax Nily` Voloshy`noyi / I. O. Kuchy`ns`ka // Pedagogichna osvita: teoriya i prakty`ka : zbirny`k naukovy`x pracz` K-PNU imeni Ivana Ogiyenka. – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j : PP Zvolejko D. G., 2014. – Vy`pusk № 1 (16). – S. 156–160.

8. Naukovi osnovy` metody`ky` literatury` : navch.-metod. posibny`k / za red. doktora ped. nauk, profesora, chlena-korespondenta APN Ukrayiny` N. J. Voloshy`noyi. – K. : Lenvit, 2002. – 344 s.

9. Nova ukrayins`ka shkola: konceptual`ni zasady` reformuvannya seredn`oyi shkoly` [Elektronny`j resurs] / zag. red. M. Gry`shhenka. – Ky`yiv, Ministerstvo osvity` i nauky` Ukrayiny`, 2016. – 34 s. – Rezhym dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

10. Suxomly`ns`ky`j V. Shhob dusha ne bula pustoyu / V. O. Suxomly`ns`ky`j // Vy`brani tvory` : U 5 T. – K. : Rad. shk., 1976–1977. – T. 5.

11. Taranik-Tkachuk K. V. Metody`chni rekomendaciyi shhodo vy`vchennya ukrayins`koyi literatury` v zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladax u 2013–2014 navchal`nomu roci / K. V. Taranik-Tkachuk // Ukrayins`ka literatura v zagal`noosvitnij shkoli. – 2013. – № 7–8. – S. 2–8.

12. Shulyar V. Spadshhy`na profesora N. Voloshy`noyi i metody`chni imperaty`vy` suchasnogo uroku literatury` / Vasy`l Shulyar // Ukrayins`ka literatura v zagal`noosvitnij shkoli. – 2014. – № 1. – S. 22–25.

Отримано редакцією 12.04.2018 р.

УДК: 373.5.016:821.161.2

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-102-112

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

ВИРАЗНЕ ЧИТАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНІ Н. Й. ВОЛОШИНОЇ

У статті на основі аналізу науково-методичних праць Н. Й. Волошиної окреслено проблему навчання учнів основної школи мистецтва виразного читання на уроках української літератури, розглянуто методи та прийоми роботи з текстом художнього твору, спрямовані на формування в учнів умінь виразно читати художні твори різних жанрів, проаналізовано методичний апарат підручника «Українська література 5 клас» (автори: Н. Й. Волошина, О. М. Бандура). У роботі зацентовано увагу на особливостях уроку літератури як дослідженні мистецтва слова й естетичного виховання молодших підлітків, формування у них засобами виразного читання емоційно-ціннісного ставлення до прочитаного.

Ключові слова: учитель-словесник, учень, урок української літератури, мистецтво слова, виразне читання, естетичне виховання, Ніла Йосипівна Волошина.

Постановка проблеми. Українська література як мистецтво слова є носієм потужного заряду духовної енергії, здатна передавати загальнолюдські й національні цінності від покоління до покоління, культивувати їх у людській душі. Вона допомагає збагачувати внутрішній світ людини, формувати у неї сильний характер, широкий світогляд, особисту культуру, спрямовувати її морально-етичний потенціал, розвивати інтелект, творчі здібності, естетичні смаки.

Зміст літературної освіти базується на засадах загальнолюдських і національних цінностей, принципах гуманізму й демократії. Навчальні заклади повинні забезпечити високу якість педагогічного процесу, всебічний розвиток і виховання молодого покоління відповідно до нових завдань і потреб суспільства, що, у свою чергу, вимагає внесення істотних змін і в процес підготовки педагогічних кадрів. Сучасний педагог має стати справжнім майстром своєї справи з високим рівнем знань і вмінь у всіх сферах педагогічної діяльності.

Необхідною умовою досягнення високої професійної майстерності педагога є оволодіння ним

основами теорії і практики мистецтва слова, ораторського мистецтва та виразного читання. Учитель-словесник має досконало засвоїти основи теорії виразного читання, а саме:

1. Добре знати техніку мовлення в єдності її елементів як необхідну передумову словесної дії і правильно нею користуватися (управляти диханням у процесі мовлення, читання, володіти правильною і чіткою дикцією, силою, чистотою і висотою голосу, орфоепічними нормами вимови).

2. Досконало знати положення, зміст і значення засобів логіко-емоційної виразності читання (мовні такти, паузи, логічні наголоси, мелодика, темп, емоційне забарвлення тексту) і вміло користуватися ними, розуміти послідовність їх застосування; способи членування тексту на мовні такти, шляхи визначення логічних (тактових) і головних наголосів у єдності з мелодикою і темпом; способи визначення емоційної функції наголошених слів.

3. Знати принципи застосування позамовних засобів виразності у процесі мовлення та читання (поза, жести, міміка).

4. Уміти підготувати твір для читання та аналізу його з дітьми (літературознавчий та дійовий аналіз).

5. Знати особливості читання і переповідання творів різних жанрів [15, с. 7–8].

Володіючи теоретичними основами і практичними вміннями виразного читання, виконавець залучає до творчості слухачів, впливає на їхні почуття, розум, волю тощо. Виразне читання у школі – це засіб впливу на всебічний розвиток дітей через твори художньої літератури різних жанрів, інші джерела писемної мови, безпосереднє слово вчителя.

Залучення учнів основної школи до художньої літератури як до мистецтва слова, розвиток та виховання дітей її засобами – одна із важливих і складних проблем сучасної школи. Мистецтво слова дозволяє розкривати перед учнями багаті художньо-пізнавальні можливості, вчить школярів сприймати через літературний твір навколишній світ та одержувати від читання глибоку естетичну насолоду. Завдання вчителя-словесника – озброїти дитину естетичними знаннями, допомогти їй у виборі естетичних критеріїв, оцінних суджень, контролювати оцінку діяльність учнів, активно впливати на неї та формувати її [6, с. 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз і узагальнення наукового досвіду дає підстави стверджувати, що проблему теорії і практики виразного читання досліджували вчені, а саме: Г. Артоболевський, Н. Бабич, В. Бадер, М. Баженов, Б. Буяльський, Л. Варзацька, Н. Волошина, Т. Завадська, В. Горецький, Є. Дмитрієва, Т. Запорожець, А. Капська, Т. Ладиженська, С. Нікольська, Г. Олійник, Л. Павлова, М. Рибнікова, Є. Язовицький та інші. Їхні підходи до визначення проблеми виразного читання відображені в основних положеннях теорії виразного читання (техніка читання, логіка мовлення, емоційно-образна виразність, особливості читання творів різних за жанрами). У навчально-методичному посібнику «Формування в учнів основної школи (5–6 класи) естетичної оцінки художнього твору в системі безперервної літературної освіти» та низці наукових статей ми подаємо методичні рекомендації вчителям-словесникам щодо навчання учнів мистецтва виразного читання творів різних жанрів [6].

В українській методиці дедалі частіше наукова школа професора Н. Волошиної стає об'єктом дослідницьких студій. Науково-методичний доробок та характеристика методологічних основ педагогічної концепції вченої, її внеску в розвиток методики української літератури, естетичного виховання особистості на уроках літератури стали об'єктами наукових досліджень Л. Базиль, В. Гриневича, Н. Диги, Т. Дятленко, С. Жили, Н. Логвиненко, Л. Овдійчук, С. Привалової, О. Семеног, В. Шуляра, Т. Яценко та інших учених.

Автори наукових розвідок різнобічно аналізували вибудовану Н. Й. Волошиною концептуальну парадигму літературної освіти школярів в Україні, наукові основи методики вивчення української літератури в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах, концептуальні позиції програмо-підручникотворення, розкривали аспекти педагогічних поглядів ученої щодо естетичного виховання особистості на уроках української літератури.

Формулювання мети статті – на основі аналізу науково-методичних праць Ніли Волошиної окреслити проблему виразного читання як засобу естетичного виховання учнів основної школи на уроках української літератури.

Виклад основного матеріалу. Проблема естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова посідає вагомe місце у наукових дослідженнях доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Ніли Йосипівни Волошиної. Ніла Йосипівна – автор понад 300 актуальних праць із загальних проблем виховання та методики української літератури в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах, ролі літератури у формуванні національної свідомості особистості, зв'язку літератури з іншими видами мистецтв, аналізу художнього твору, сучасного уроку і підручникотворення, професійного становлення вчителя тощо.

Під безпосереднім керівництвом та за участю Н. Й. Волошиної розроблялися Концепція літературної освіти в Україні, Державний стандарт базової і повної середньої освіти (змістові лінії літературної освіти) початку XXI століття. Учена плідно працювала над створенням програм і підручників з української

літератури. Ніла Йосипівна – співавтор шести підручників з української та російської літератур, окремі з яких були удостоєні першої премії НАПН України.

Проблема естетичного виховання молоді різнобічно представлена низкою навчально-методичних праць ученої, а саме: «Виховання почуття краси» (1972, співав. О. Р. Мазуркевич), «Позакласна робота з літератури й естетичне виховання учнів» (1973), «Виховання почуття прекрасного на уроках читання» (1974), «Естетичне виховання засобами художньої літератури» (1976), «Літературні екскурсії як засіб естетичного і патріотичного виховання учнів» (1976), «Підручник літератури і морально-естетичне виховання учнів» (1983), «Виховна сила художнього слова» (1987, у співавт.) та багатьох інших, докторській монографії «Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури» та докторській дисертації «Теоретичні й методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі» (1995).

У науково-методичних працях, публікаціях у періодичних виданнях Н. Й. Волошина підкреслювала цінність умінь учителя й учня чуттєво сприймати і сповідувати красу, художність, довершеність мистецьких форм, гармонію навколишньої дійсності, любити поетичне, гарне і прекрасне в житті й мистецтві.

Ніла Йосипівна розглядала урок літератури як творчий процес, у якому учень під керівництвом учителя виконує функції літературознавця, критика, письменника, перекладача, пізнає знакові імена і твори української й зарубіжної літератури. Завдання літературної освіти Ніла Йосипівна вбачала у розвитку в учнів художнього смаку, інтересу до книги, вихованні культури читання, виробленні емоційного сприймання й осмислення мистецтва слова.

Н. Й. Волошина наголошувала, що «від естетичних почуттів, емоцій і переживань до естетичної діяльності, застосування типів запитань і завдань, спрямованих на формування естетичних понять, почуттів, дій» залежить провідна ідея формування естетичної свідомості й діяльності учнів [4, с. 5–6].

Учена переконливо доводила, що повноцінним уроком буде лише тоді, коли на ньому пануватиме атмосфера співдружності, творчості, нестримного бажання учнів відповісти на хвилюючі їх морально-етичні, естетичні проблеми, поставлені письменником. Про що б не говорив учитель, які б твори не читав, він повинен виховувати активного творця свого життя [2, с. 7].

На думку Ніли Йосипівни, завдання вчителя полягає у тому, щоб формувати творчу, активну особистість, її високу культуру та естетичні потреби. Шляхи формування уяви та уявлень дитини, повноцінного всебічного і самостійного осмислення художнього твору є різноманітними. Ніла Йосипівна зауважувала: «В роботі з учнями, у процесі вивчення літератури необхідно зважати на потребу в стимулюванні їхньої творчої діяльності, яка сприяла б естетичному розвитку особистості» [2, с. 3]. Яскравість, конкретність, точність уявлень формуються на основі розвитку умінь дітей уважно читати, правдиво відтворювати зміст художнього твору у своїй уяві.

Н. Й. Волошина переконливо доводила, що виразне читання тексту вчителем під час роботи з дитячою книжкою сприятиме розвитку емоційної та інтелектуальної чутливості дитини, формуватиме її громадянську, ідейно-моральну позицію і погляди, розвиватиме естетичні смаки і потреби у читанні, сприятиме введенню школярів у широкий і пізнавальний світ книги. Якщо учням цікаво слухати художній твір, то кожен момент спілкування із книгою забезпечить їм різнобічне пізнання світу, сприятиме розвитку психічних процесів: аналізу, узагальнення, висловлення оцінних суджень, встановлення причиново-наслідкових зв'язків тощо.

Виразне читання художніх творів, у яких розкривається внутрішній світ переживань, думок, мрій людини, розширює життєвий досвід дітей, сприяє усвідомленню ними цінностей та норм поведінки, визнаних суспільством. Осмислення змісту творів, у яких описано почуття і вчинки дійових осіб, викликає у дітей глибоке співпереживання, що є своєрідним особистісним засобом освоєння дійсності, дозволяє їм зрозуміти внутрішній світ інших людей.

Засобами художнього слова, на думку Ніли Йосипівни, здійснюється цілеспрямоване формування морально-етичного та естетичного досвіду дітей, залучення їх до адекватного сприймання прочитаного, зіставлення власного «я» із поведінкою інших людей. Співтворчість і співпереживання читача, висловлення ним особистісного ставлення до подій, вчинків персонажів, описаних у художньому творі, є результатом повноцінного сприймання, розуміння й усвідомлення прочитаного.

Під час підготовки до виразного читання відбувається літературний розвиток учнів: ознайомлення, закріплення і систематизація літературознавчих понять, засвоєння відомостей про письменників. Учні у процесі роботи з текстом художнього твору визначають тему, ідею, аналізують сюжетно-композиційну побудову твору, виділяють головного героя, характеризують дійових осіб, встановлюють зв'язок між автором твору і тематикою його творчості тощо. Різнобічне опрацювання художнього твору передбачає сприймання й усвідомлення учнями змісту у взаємозв'язку з аналізом його форми, тобто засобами відображення дійсності, позиції автора. Метою аналізу художнього твору є залучення дітей до цікавого,

емоційно пізнання, формування у них образного мислення, стимулювання інтересу до читання. Виразне читання спонукає дітей до творчості у різних видах мистецтва: малюванні, співах, музикуванні, захопленні читанням, різноманітних видах праці тощо. Виразне читання створює необхідні передумови для емоційного і креативного спілкування учнів із книгою, навколишнім світом, аналізу власних вражень, почуттів, уявлень, стимулює дітей до літературної творчості. Діти вчать бачити навколо себе дива, уявляти, відчувати, мріяти, складати оповідання, казки, вірші, загадки тощо.

Під час роботи над текстом художнього твору вчитель допомагає учням уявити картини, зображені у творі, усвідомити сутність характерів дійових осіб, мотиви їхньої поведінки, скласти план прочитаного, розкрити підтекст, сформулювати завдання читця. Вправи з виразного читання проводяться тільки після аналізу художнього твору. Учитель-словесник повинен знати основні закономірності виразного читання, щоб постійно удосконалювати і свій виконавський рівень, і допомагати учням поступово оволодівати цим видом мистецтва.

Вагоме місце у процесі роботи над текстом художнього твору Ніла Йосипівна надавала творчій діяльності учнів, яка активізується саме під час навчання мистецтва виразного читання. У програмах, розроблених співробітниками лабораторії методики літератури Інституту педагогіки НАПН України (автори: Волошина Н. Й., Бандура О. М.), проекти програми для середньої загальноосвітньої школи з української і російською мовами навчання вимоги до виразного читання художніх творів висувуються у кожному класі. Так, у початковій школі вчитель закладає основи для формування навичок правильного, швидкого, свідомого і виразного читання, культури мовлення, розвитку мовленнєвого, інтонаційного слуху. Педагог розвиває у дітей техніку читання, формує почуття, уміння правильно оцінювати навколишню дійсність. Завдання вчителя основної школи полягає у тому, щоб систематично, на кожному уроці враховуючи зміст матеріалу, вимоги навчальної програми, психологічні особливості та пізнавальні можливості школярів, поглиблювати їхні знання, формувати вміння виразно читати художні твори різних жанрів.

Так, починаючи із 5 класу, діти засвоюють відомості про основні елементи виразності: паузу, темп, логічний наголос, мовленнєвий такт, інтонацію; від класу до класу розширюють свої знання про виразне читання переказів, легенд, казок, віршів, пейзажів, портретів, прозових творів, байок, діалогів, гуморесок тощо; удосконалюють уміння виразно читати художні твори, науково-популярні, публіцистичні тексти, суспільно-політичні та літературно-критичні статті; практично застосовуючи засвоєні засоби виразності, розуміють поняття підтексту і виконавського завдання, вчать читати за ролями, інсценізувати художні твори, усно малювати, працювати з ілюстраціями тощо.

У підручнику з української літератури для 5 класу подано низку теоретичних статей, а саме: «Про виразне мовлення і читання», «Виразне читання казок», «Пауза, мовленнєвий такт», «Логічний наголос та інтонація», «Темп як засіб виразного читання», «Виразне читання прислів'їв та загадок», «Темп як засіб виразного читання», «Читання п'єси за ролями», «Виразне читання віршів», «Виразне читання діалогів за дійовими особами», «Виразне читання розповіді про внутрішній стан героя», «Виразне читання літературних пейзажів», «Виразне читання літературного портрета» [5]. Також запропоновано вправи з виразного читання та перелік завдань і запитань, спрямованих на повторення засвоєних учнями знань про засоби логіко-емоційної виразності читання.

Ніла Йосипівна наголошувала на важливості розуміння учнями поняття «інтонація», її правильного використання під час читання, мовлення. Після опрацювання розділу «Народні перекази і легенди» учена-методист пропонувала ознайомити учнів із поняттями «логічний наголос», «інтонація». Зі статті «Логічний наголос та інтонація» діти дізнаються, що під час читання у мовленнєвих тактах не всі слова потрібно вимовляти з однаковою інтонацією. Найважливіші із них варто читати з більшою силою голосу, ніж інші. У партитурі тексту слово з логічним наголосом підкреслюється однією рисою. Залежно від того, яке слово виділяється логічним наголосом, змінюється зміст речення. На прикладі приказки «Діло майстра величає» та уривку із п'єси А. Шияна «Котигорошко» Ніла Волошина пояснює учням визначення логічно наголошених слів у тексті та їх важливість для розуміння змісту фрази [5, с. 38–39].

Ніла Йосипівна пропонувала учням ознайомитись із поняттям «інтонація» та записати визначення у зошит. Інтонація – це спосіб виголошення промови. *Intono* – голосно говорити. Це слово латинського походження. У перекладі українською мовою означає тон і манеру вимови, яскраво передає почуття, ставлення до людини, предмета, явища, події. Жодна бесіда, розповідь, читання неможливі без інтонації. Коли людина говорить, вона передає свої почуття, переживання, настрої. Інтонація відтворюється читцем лише після глибокого проникнення у зміст художнього твору, коли він усвідомлює задум письменника, уявляє прочитане. Інтонація вважається якісною, якщо вона щира, природня, непідробна. В устах різних мовців, або навіть одного інтонація може мати різні смислові відтінки. Це залежить від почуттів людини, її настрою, намірів. Інтонація буває оповідною, окличною, питальною, спонукальною, перелічувальною. Залежно від зображуваних подій і почуттів персонажів інтонація під час читання фрагментів тексту може

бути неоднаковою [5, с. 39]. На уроках української літератури Ніла Волошина радила працювати над інтонацією на основі прислів'їв, а також фрази з оповідання Д. Нитченка-Чуба «Вовчєня»: «Скоро про Сірка знало все село». Подану фразу методист пропонувала читати із різною інтонацією: а) радісно, збуджено; б) з докором, засудженням; в) розчаровано; г) твердо, рішуче.

На думку Ніли Йосипівни, інтонаційні вправи варто проводити на кожному уроці літератури. Діти мають читати окремі фрази із відповідною інтонацією, почуттями, наприклад: «Ой, як добре в лісі» (з радістю, захопленням); «Дивіться, тут трясовина» (зі страхом); «Слава Україні!» (піднесено, з гордістю, радістю); «Його втомлене, змучене тіло хотіло відпочинку» (зі знемогою); «Бідна дитина, у неї немає матері» (з почуттям жалю). Під час виразного читання оповідання Є. Гуцала «Лось» учні передають напруженість подій та глибокі переживання хлопчиків відповідною інтонацією, темпом читання, тембром голосу. Події, що розвиваються повільніше, читаються середнім темпом, а епізоди, де швидко розвиваються події, – у прискореному темпі.

Ніла Йосипівна переконливо доводила, що у процесі читання різножанрових текстів (діалогів із п'єс, уривків із прозових творів тощо) у дітей формується вміння добирати відповідну інтонацію, передавати власне ставлення до зображених у творі подій, героїв.

Під час роботи над казкою, на думку Ніли Йосипівни, вчитель повинен звертати увагу дітей на інтонацію, темп читання, логічний наголос. Учитель акцентує увагу дітей на тому, що у казках виражено погляди на добро і зло, на бідних і багатих. Після аналізу казки, характеристики образів, подій, вчинків персонажів учитель має перейти до вправ із виразного читання. Так, наприклад, після ознайомлення зі змістом казки «Названий батько», вчитель разом із учнями ділить її на частини, добирає до кожної із них заголовки, ставить запитання і завдання, які допоможуть прочитати текст казки з відповідною інтонацією. Учні читають фрагменти казки, пояснюють вибір інтонації та її варіації.

На думку Ніли Йосипівни, учні повинні запам'ятати особливості виразного читання казки, а саме:

- казка читається розповідною інтонацією, в середньому темпі: читець-оповідач ніби згадує розвиток подій, вчинків і поведінку персонажів, їх переживання, тому не може говорити швидко;
- текст казки розповідається впевненим тоном, немов у ній зображено цілком реальні, правдиві події, читець-оповідач ніби сам спостерігав, або чув про них від їх учасників, які заслуговують довіри;
- фантастичні моменти передаються дещо пониженим голосом, ніби ви довіряєте слухачам цілком правдиву, але незвичайну і секретну таємницю [5, с. 17].

У підручнику з української літератури для 5 класу вміщено теоретичну статтю «Виразне читання казок», з якої учні дізнаються про основні особливості читання зазначеного жанру [5, с. 17–18]. З метою практичного застосування знань Ніла Йосипівна радила проводити урок виразного читання казки із використанням таких форм роботи, як читання за ролями, інсценування (казки чи її фрагмента), складання власних казок тощо.

У 5 класі на початку навчального року Н. Й. Волошина ознайомлювала учнів із таким елементом виразності, як темп. Термін «темп» походить від італійського *tempo* – час – швидкість чогось (руху, мови), тут – читання. Темп залежить від швидкості вимови звуків, слів, словосполучень і тривалості пауз між ними. Отже, темп – це швидкість виразного читання, мовлення. Темп як засіб виразності потрібно відрізнити від темпу техніки читання, тобто темпу вміння виразно схоплювати зором букви, якими написано слово, і відразу вимовляти його [5, с. 62].

Зі статті «Темп як засіб виразного читання» учні дізнаються про те, що залежно від змісту художній твір може читатися в повільному, середньому або швидкому темпі. Розповідь про події, розважливі вчинки героїв, їх млявий настрій передається повільним темпом. Середнім темпом відтворюються події, що розвиваються рівно, повільно, передається урівноважений внутрішній стан героїв, їхні спокійні висловлювання. Швидко читається розповідь про динамічні, бурхливі події, схвильований настрій персонажів, їх покvapливі вчинки, нервові, часто й уривчасті висловлювання. Під час читання художнього твору темп, залежно від змісту, може змінюватися кілька разів. Такі зміни можуть здійснюватися у межах одного речення [5, с. 62–63].

Ніла Йосипівна наголошувала: щоб правильно визначити темп читання, потрібно глибоко проникнути в зміст твору, чітко уявити зображене в ньому. Дотримання темпу – один із основних засобів відтворення тексту правдиво, яскраво, поетично. Темп, як і логічний наголос та інтонація, допомагають слухачам краще осягнути зміст твору, зрозуміти виражений у ньому настрій, ставлення автора (виконавця) до зображених подій і героїв [5, с. 63].

Для правильного розуміння темпу учнями Ніла Йосипівна радила проводити вправи з виразного читання, використовуючи фрагменти із художніх творів, наприклад: казка І. Франка «Фарбований лис», оповідання Д. Нитченка-Чуба «Вовчєня», легенда «Либідь», трилогія В. Нестайка «Тореадори з Васюківки».

Особливого значення під час виразного читання художніх творів Ніла Йосипівна надавала вмінню

учнів використовувати паузу і мовний такт. Пауза потрібна для правильного поділу тексту на частини. Вона є важливим засобом відтворення настрою, психологічного стану, почуттів героя. З початкових класів учні дізнаються про те, що під час читання відповідно до знаків пунктуації необхідно робити паузи. Ніла Йосипівна наголошувала, що через недостатньо відпрацьовану техніку читання молодший школяр під час читання художнього твору не завжди правильно дотримується різних видів пауз.

Опрацьовуючи статтю «Пауза, мовленнєвий такт», учні основної школи поглиблюють свої знання про паузи, їх різновиди, мовний такт. Пауза (від лат. *pausa* – зупинка) зупинка між мовними тактами, окремими словами, складами слів. На уроках української літератури учні 5 класу запам'ятовують, що паузи можуть бути довгими, середніми і короткими. Зі статті учні дізнаються про те, що тривалість пауз визначається розділовими знаками у реченні. Так, довгу паузу робимо там, де є крапка, двокрапка, три крапки, крапка з комою, кома і тире, знак оклику та запитання. Паузи середньої тривалості відповідають комі та тире. Паузи, що збігаються із розділовими знаками, називаються синтаксичними. У партитурі тексту довгі паузи позначаються трьома рисками, середні – двома, короткі – однією [5, с. 25–26].

Розуміння дітьми пауз та їх тривалостей відбувається під час опрацювання статті «Виразне читання віршів» [5, с. 117–119]. Учні дізнаються про міжрядкову паузу та особливості її застосування. Ніла Йосипівна радила використовувати для читання тексти (або їх фрагменти), у яких представлено різні види пауз (синтаксичні, логічні, психологічні, віршові та фізіологічні).

Під час підготовки до виразного читання віршів учні повинні запам'ятати такі правила:

- 1) вірші читаються, як правило, у середньому темпі;
- 2) прикінцеві слова в рядках вимовляються з ледь помітним посиленням голосу, трохи меншим, ніж слова з логічним наголосом;
- 3) міжрядкова пауза під час перенесення думки з одного рядка на інший завжди коротка;
- 4) якщо наприкінці рядка немає розділового знака, але закінчується мовленнєвий такт, міжрядкова пауза буде середньої тривалості;
- 5) інтонації, логічні паузи під час читання віршів залежать від змісту й настрою творів;
- 6) завдання читця полягає в тому, щоб проникнути в «серце поета», збагнути ідейно-художній задум автора;
- 7) виконавець повинен знати не лише про що йдеться в тексті, але й задля чого він промовляється;
- 8) читаючи вірш, виконавець має перейнятися натхненням поета, пережити те, що відчував автор (ліричний герой) [5, с. 118].

Також у підручнику для 5 класу передбачено опрацювання учнями статті «Виразне читання діалогу за дійовими особами» [5, с. 132–133]. Діти дізнаються про те, як правильно відтворити розмову між дійовими особами, враховувати особливості їхньої вдачі, настроїв під час бесіди, ставлення один до одного і до того, про що вони говорять. Особлива увага звертається на засоби художньої виразності (темп, логічні наголоси, паузи, інтонацію тощо), за допомогою яких учні вчать правильно читати діалоги.

Після опрацювання оповідання М. Коцюбинського «Ялинка» учням пропонується ознайомитися зі статтею «Виразне читання розповіді про внутрішній стан героя» [5, с. 143–144]. У статті акцентується увага на тому, яким чином може передаватися внутрішній стан персонажа під час читання, що необхідно уявити, як правильно визначити інтонацію і темп читання. Для прикладу подано уривок із казки І. Франка «Фарбований лис», розписано партитуру тексту, визначено темп читання та інтонацію.

Також у 5 класі після опрацювання уривку з казки М. Коцюбинського «Хо» («Ранок у лісі») діти дізнаються про літературний пейзаж та його значення у художньому творі, на основі аналізу статті «Виразне читання літературних пейзажів» діти засвоюють інформацію про те, що особливість виразного читання літературного пейзажу полягає у правильному відтворенні його настрою, який під час читання передається за допомогою інтонації [5, с. 149].

Доцільним, на нашу думку, є ознайомлення учнів із поняттям «літературний портрет», а також опрацювання статті «Виразне читання літературного портрета», у якій автор підручника наголошує на особливостях читання літературних портретів, дотримання учнями засобів виразності, формує у дітей уміння уявляти зовнішність дійових осіб та відчувати їх внутрішній світ [5, с. 167].

Також у підручнику з української літератури для 5 класу подано вправи з виразного читання і перелік завдань, спрямованих на повторення учнями у кінці навчального року знань про засоби логіко-емоційної виразності читання, удосконалення вмінь виразно читати твори різних жанрів.

Виразне читання є важливим компонентом у процесі розвитку мовленнєвої діяльності школярів, засобом естетичного, морально-етичного впливу на учнів, елементом розвитку літературної творчості, засобом формування особистості. Ніла Йосипівна наголошувала, що надзвичайно важливо як у початковій, так і в основній школі формувати в учнів виразність читання, уміння працювати з різними видами текстів, забезпечити максимальний вплив художнього твору на школяра.

Висновки. Ведучи дитину шляхом пізнання художнього твору, допомагаючи їй піднятися над вершинами авторського сприйняття світу, ми збагачуємо її інтелектуально-пізнавальний та морально-естетичний досвід, закладаємо основу для повноцінного вивчення літератури у середній та старшій школі.

Культурне становлення особистості тісно пов'язане з її естетичним вихованням, здатністю сприймати й оцінювати явища художньої творчості та об'єктивної дійсності. У науково-методичних працях Н. Й. Волошина переконливо доводила, що на кожному етапі уроку важливо розвивати думки дітей, їхні почуття та переживання, здійснювати моральне, етичне та естетичне виховання, формувати вміння розуміти й оцінювати художній твір.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в аналізі науково-методичної спадщини Ніли Волошиної у старшій та профільній школах.

Список використаних джерел та літератури

1. Базиль Л. О. Роль особистості вченого у формуванні літературознавчої компетентності словесника / Людмила Олександрівна Базиль // Українська література в загальноосвітній школі. – 2010. – № 1. – С. 7–10.
2. Волошина Н. Й. Вивчення української літератури в 5-му класі : метод. посібник / Ніла Йосипівна Волошина. – К. : Пед. думка, 1997. – 144 с.
3. Волошина Н. Й. 3 теоретичних засад естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова / Ніла Йосипівна Волошина // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 9–18.
4. Волошина Н. Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра наук. : 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки», 13.00.02 «Методика викладання (українська література)» / Ніла Йосипівна Волошина ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1995. – 72 с.
5. Волошина Н. Й. Українська література : підруч. для 5 класу / Н. Й. Волошина, О. М. Бандура. – 3-тє вид. – Освіта, 1997. – 304 с.
6. Гоголь Н. В. Формування в учнів основної школи (5–6 класи) естетичної оцінки художнього твору в системі безперервної літературної освіти / Наталія Валеріївна Гоголь. – Глухів : РВВ ГДПУ. – 2008. – 88 с.
7. Гриневич В. Й. Сучасні підходи до формування у майбутніх учителів умінь аналізувати образи-персонажі художніх творів історичної тематики / Володимир Йосипович Гриневич // Теорія і методика навчання української літератури: актуальні проблеми : збірник наукових праць / Наук. ред. і упоряд. Логвіненко Н. М. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 223–232.
8. Дига Н. В. Творча діяльність професора Ніли Йосипівни Волошиної з проекцією на сьогодення / Надія Василівна Дига // Українська література в загальноосвітній школі. – 2012. – № 6–7. – С. 2–5.
9. Дятленко Т. І. Принцип неперервності літерної освіти у методичній спадщині професора Н. Й. Волошиної / Тетяна Іванівна Дятленко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2013. – № 5. – С. 8–11.
10. Жила С. О. Бачити художній твір як культурний універсум / Світлана Олексіївна Жила // Теорія і методика навчання української літератури: актуальні проблеми : збірник наукових праць / Наук. ред. і упоряд. Логвіненко Н. М. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 38–50.
11. Логвіненко Н. М. Особливості формування змісту шкільної літературної освіти в наукових працях Н. Й. Волошиної / Наталія Михайлівна Логвіненко // Теорія і методика навчання української літератури: актуальні проблеми : збірник наукових праць / Наук. ред. і упоряд. Логвіненко Н. М. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 103–109.
12. Наукові основи методики літератури: Навчально-методичний посібник для студентів вищих закладів / За редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
13. Ніла Йосипівна Волошина: бібліогр. покажч. / НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського; [упоряд.: Павленко Т. С., Кириї С. В., Бондаренко В. В.; наук. ред. Рогова П. І.; наук. рец. Логвіненко Н. М.; бібліогр. ред. Пономаренко Л. О.; літ. ред. Зозуля С. М.]. – К. : Задруга, 2010. – 200 с. – (Сер. «Ювіляри НАПН України»; вип. 28).
14. Овдійчук Л. М. Естетичні засади вивчення біографії письменника на уроках української літератури в школі / Лілія Миколаївна Овдійчук // Теорія і методика навчання української літератури: актуальні проблеми : збірник наукових праць / Наук. ред. і упоряд. Логвіненко Н. М. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 247–259.
15. Олійник Г. А. Виразне читання: Основи теорії : навчальний посібник / Григорій Адамович Олійник. – К. : Вища школа, 1995. – 207 с.
16. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання. Українська література. 5–11 класи. / Уклад. О. Бандура, Н. Волошина. – К. : Шкільний світ, 2001. – 160 с.

17. Проект програми для середньої загальноосвітньої школи з української і російською мовами навчання. Українська література. 5–12 класи. // Українська література в загальноосвітній школі. – № 5, 2002. – 64 с.
18. Привалова С. П. Сучасний літературознавчий аналіз художнього твору/ Світлана Павлівна Привалова // Четверті Волошинські читання : збірник наукових праць Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 140. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2016. – 428 с.
19. Семенов О. М. Педагогічна майстерність учителя-словесника в дослідницьких рефлексіях Ніли Волошиної / Олена Миколаївна Семенов // Теорія і методика навчання української літератури: актуальні проблеми : збірник наукових праць / Наук. ред. і упоряд. Логвіненко Н. М. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 209–216.
20. Теорія і методика навчання української літератури: актуальні проблеми : збірник наукових праць / Наук. ред. і упоряд. Логвіненко Н. М. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 380 с.
21. Українська література: 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Укладачі Р. В. Мовчан, К. В. Таранік–Ткачук, М. П. Бондар, О. М. Івасюк та ін. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.htm>. – Дата звернення: 10.05.2018.
22. Шуляр В. І. Наукова школа професора Ніли Волошиної як культурологічно-освітній простір (науково-публіцистичний диптих) / Василь Іванович Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. – 2010. – № 1. – С. 2–5.
23. Яценко Т. О. Естетична спрямованість шкільного курсу української літератури / Таміла Олексіївна Яценко // Теорія і методика навчання української літератури: актуальні проблеми : збірник наукових праць / Наук. ред. і упоряд. Логвіненко Н. М. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 117–123.

Наталья Валерьевна Гоголь,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка, литературы и методики обучения Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко, e-mail: natashagogol75@gmail.com

ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ НА УРОКАХ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СПОСОБ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Н. Й. ВОЛОШИНОЙ

В статье на основе анализа научно-методических работ Н. Й. Волошиной очерчено проблему обучения учеников средней школы искусству выразительного чтения на уроках украинской литературы, рассмотрены методы и приемы работы с текстом художественного произведения, направленные на формирование у учеников умений выразительно читать художественные произведения различных жанров, проанализирован методический аппарат учебника «Украинская литература 5 класс» (авторы: Н. И. Волошина, А. М. Бандура). В работе акцентируется внимание на особенности урока литературы как исследования искусства слова и эстетического воспитания младших подростков, формирование у них средствами выразительного чтения эмоционально-ценностного отношения к прочитанному.

Ключевые слова: учитель-филолог, ученик, урок украинской литературы, искусство слова, выразительное чтение, эстетическое воспитание, Нила Иосифовна Волошина.

Nataliya Hohol',

candidate of pedagogical sciences, assistant professor of Ukrainian language, literature and teaching methods Department Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. e-mail: natashagogol75@gmail.com

EXPRESSIVE READING AS A WAY OF AESTHETIC EDUCATION IN N. Y. VOLOSHINA SCIENTIFIC-METHODICAL HERITAGE

Introduction. The article deals with the problem of attracting secondary school pupils to the fiction as the art of the word. Ukrainian literature is the bearer of a powerful charge of spiritual energy, it is able to convey

universal and national values from generation to generation, cultivate them in the human soul. It helps to enrich the person's inner world, to form strong character, wide worldview and personal culture, to direct her moral and ethical potential, to develop intelligence, creative abilities and aesthetic tastes.

A prerequisite for achieving a high professional teacher's skills is mastering the bases of the theory and practice of the art of the word, oratory art and expressive reading. With theoretical bases and practical skills of expressive reading the teacher involves students to creativity, affects their feelings, mind, will etc. Expressive reading at school is a way of influencing the comprehensive development of children through artistic works of different genres, other sources of written language, teacher's direct word.

Purpose. *The main purpose of the article is outlining the problem of expressive reading as a way of aesthetic education of primary school pupils at the lessons of Ukrainian literature on the basis of the analysis the Nila Voloshina's scientific and methodological works.*

Methods. *N. Y. Voloshina offered different methods and techniques during working with the text of artistic work, in order to improve the skills of expressive reading the artistic works. Such as: dialogue, teacher's discourse, mastering the peculiarities of reading the artistic works of different genres by the pupils, reading by roles, staging of artistic works, verbal painting, reading of texts' fragments with corresponding intonation, game tasks, creative work, making the problematic questions, test tasks, work on intonation, temp of reading, timbre of voice etc.*

Results. *The analysis and generalization of scientific experience gives reason to state that the problem of theory and practice of expressive reading was studied by such scientists: G. Artobolevskiy, N. Babich, V. Bader, M. Bazhenov, B. Buyal's'kiy, L. Warzats'ka, N. Voloshina, T. Zavads'ka, V. Gorets'kiy, E. Dmitriyeva T. Zaporozhets', A. Kaps'ka, T. Ladyzhens'ka, S. Nikol's'ka, G. Oliynyk, L. Pavlova, M. Rybnikova, E. Yazovits'kiy and others. Their approaches to determining the problem of expressive reading were reflected in the basic provisions of expressive reading theory (technique of reading, speech logic, emotional and figurative expressiveness, features of reading works of different genres).*

The professor Voloshina scientific school is becoming more and more often the subject of research studies in the Ukrainian methodology. Methodical heritage and methodological foundations of the scientist's pedagogical concept, her contribution to the development of the teaching methods the Ukrainian literature became the objects of scientific research L. Basil', V. Hrinevicha, N. Dygy, T. Dyatlenko, S. Zhyly, O. Semenog, N. Logvinenko, L. Ovdychuk, S. Privalovoyi, V. Shulyara, T. Yatsenko and other scientists.

The task of the teacher is to form a creative, active personality, her high culture and aesthetic needs. N. Y. Voloshina convincingly argued that expressive reading of the text by the teacher during working with the children's book promotes the development of emotional and intellectual sensitivity of the child, forms a civic, ideological and moral position and views, develops aesthetic tastes and reading needs, introduces pupils to a wide and cognitive world of books. The expressive reading of the artistic works, which reveal the inner world of emotions, thoughts, man's dreams, extends the life experience of children, promotes awareness of values and norms of behavior recognized by society. Understanding the works content causes children to a deep empathy, allows them to understand the inner world of other people.

The scholar attached a great importance to the pupils' creative activity in the process of working with the text of an artistic work. The pupils' creativity is activated precisely when they are learning the art of expressive reading. In the programs created by the staff of the Laboratory of teaching methods the literature at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine (authors: Voloshina N. Y., Bandura O. M.), the requirements for expressive reading of the artistic works are put forward in each grade. N. Y. Voloshina saw the task of the teacher in systematically deepening the pupils' knowledge and skills of expressive reading the artistic works of various genres.

So children should be aware of the basic elements of expression since 5 year of study: pause, temp, logical emphasis, speech tact, intonation. Pupils gradually broad their knowledge about the expressive reading of legends, fairy tales, poems, landscapes, portraits, prose works, fables, dialogues, humoresques etc., improve their abilities in expressive reading the artistic works, scientific-popular works, journalistic texts, socio-political and literary-critical articles, practically use means of expressiveness, study to read by the roles, stage artistic works, orally draw and work with illustrations.

The Ukrainian literature textbook for pupils 5th year of study contains a number of theoretical articles: «About expressive speech and reading», «Expressive reading of fairy tales», «Pause and speech tact», «Logical emphasis and intonation», «Temp as a means of expressive reading», «Expressive reading of proverbs and riddles», «Expressive reading of poetry», «Expressive reading of dialogues by actors», «Expressive reading of literary landscapes», «Expressive reading of a literary portrait», exercises for expressive reading and a list of tasks and questions, which aimed at repeating information about the means of logical and emotional expression of reading.

Originality. *The article outlines the problem of learning the art of expressive reading by the pupils of the secondary school in Ukrainian literature lessons on the basis of the analysis of scientific and methodical works by N. Y. Voloshina. The main attention is paid to the features of the literature lesson as the lesson of aesthetic education*

of younger teens and formatting the emotional and value attitude to the reading by the means of expressive reading.

Conclusion. *Expressive reading is an important component in the development of schoolchildren speech activity, a means of aesthetic, moral and ethical influence on pupils and forming a personality, an element of the development of literary creative work.*

Keywords: *teacher of literature, pupil, Ukrainian literature lesson, art of the word, expressive reading, aesthetic education, Nila Yosypivna Voloshina.*

References

1. Bazy`l L. O. Rol` osoby`stosti vchenogo u formuvanni literaturoznavchoyi kompetentnosti slovesny`ka / Lyudmy`la Oleksandrivna Bazy`l // Ukrayins`ka literatura v zagal`noosvitnij shkoli. – 2010. – № 1. – S. 7–10.
2. Voloshy`na N. J. Vy`vchennya ukrayins`koyi literatury` v 5-mu klasi : metod. posibny`k / Nila Josy`pivna Voloshy`na. – K. : Ped. dumka, 1997. – 144 s.
3. Voloshy`na N. J. Z teorety`chny`x zasad estety`chnogo vy`xovannya uchniv zasobamy` my`steczstva slova / Nila Josy`pivna Voloshy`na // Pedagogika i psy`xologiya. – 1996. – № 3. – S. 9–18.
4. Voloshy`na N. J. Teorety`chni i metody`chni zasady` estety`chnogo vy`xovannya uchniv u procesi vy`vchennya ukrayins`koyi literatury` v serednij shkoli : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stup. d-ra nauk. : 13.00.01 «Teoriya ta istoriya pedagogiky», 13.00.02 «Metody`ka vy`kladannya (ukrayins`ka literatura)» / Nila Josy`pivna Voloshy`na ; Insty`tut pedagogiky` APN Ukrayiny`. – K., 1995. – 72 s.
5. Voloshy`na N. J. Ukrayins`ka literatura : pidruch. dlya 5 klasu / N. J. Voloshy`na, O. M. Bandura. – 3-tye vy`d. – Osvita, 1997. – 304 s.
6. Gogol` N. V. Formuvannya v uchniv osnovnoyi shkoly` (5–6 klasy`) estety`chnoyi ocinky` xudozhn`ogo tvoriv v sy`stemi bezpererвної literaturnoyi osvity` / Nataliya Valeriyivna Gogol`. – Gluxiv : RVV GDPU. – 2008. – 88 s.
7. Gry`nevych V. J. Suchasni pidxody` do formuvannya u majbutnix uchy`teliv umin` analizuvat` obrazy`-personazhi xudozhnix tvoriv istory`chnoyi tematy`ky` / Volody`my`r Josy`povych Gry`nevych // Teoriya i metody`ka navchannya ukrayins`koyi literatury` : aktual`ni problemy` : zbirny`k naukovy`x pracz` / Nauk. red. i uporyad. Logvinenko N. M. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – C. 223–232.
8. Dy`ga N. V. Tvorchya diyal`nist` profesora Nily` Josy`pivny` Voloshy`noyi z proekciyeyu na s`ogodennya / Nadiya Vasy`livna Dy`ga // Ukrayins`ka literatura v zagal`noosvitnij shkoli. – 2012. – № 6–7. – S. 2–5.
9. Dyatlenko T. I. Pry`ncy`p neperervnosti litemoyi osvity` u metody`chnij spadshhy`ni profesora N. J. Voloshy`noyi / Tetyana Ivanivna Dyatlenko // Ukrayins`ka literatura v zagal`noosvitnij shkoli. – 2013. – № 5. – S. 8–11.
10. Zhy`la S. O. Bachy`ty` xudozhnij tvir yak kul`turny`j universum / Svitlana Oleksiyivna Zhy`la // Teoriya i metody`ka navchannya ukrayins`koyi literatury` : aktual`ni problemy` : zbirny`k naukovy`x pracz` / Nauk. red. i uporyad. Logvinenko N. M. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – S. 38–50.
11. Logvinenko N. M. Osobly`vosti formuvannya zmistu shkil`noyi literaturnoyi osvity` v naukovy`x pracyax N. J. Voloshy`noyi / Nataliya My`xajlivna Logvinenko // Teoriya i metody`ka navchannya ukrayins`koyi literatury` : aktual`ni problemy` : zbirny`k naukovy`x pracz` / Nauk. red. i uporyad. Logvinenko N. M. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – S. 103–109.
12. Naukovi osnovy` metody`ky` literatury` : Navchal`no-metody`chny`j posibny`k dlya studentiv vy`shhy`x zakladiv / Za redakciyeyu doktora pedagogichny`x nauk, profesora, chlena-korespondenta APN Ukrayiny` N. J. Voloshy`noyi. – K. : Lenvit, 2002. – 344 s.
13. Nila Josy`pivna Voloshy`na: bibliogr. pokazhch. / NAPN Ukrayiny`, Derzh. nauk.-ped. b-ka Ukrayiny` im. V. O. Suxomly`ns`kogo; [uporyad.: Pavlenko T. S., Ky`rij S. V., Bondarenko V. V.; nauk. red. Rogova P. I.; nauk. recz. Logvinenko N. M.; bibliogr. red. Ponomarenko L. O.; lit. red. Zozulya S. M.]. – K. : Zadruga, 2010. – 200 s. – (Ser. «Yuvil'yary` NAPN Ukrayiny`»; vy`p. 28).
14. Ovdijchuk L. M. Estety`chni zasady` vy`vchennya biografiyi py`s`menny`ka na urokax ukrayins`koyi literatury` v shkoli / Liliya My`kolayivna Ovdijchuk // Teoriya i metody`ka navchannya ukrayins`koyi literatury` : aktual`ni problemy` : zbirny`k naukovy`x pracz` / Nauk. red. i uporyad. Logvinenko N. M. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – S. 247–259.
15. Olijny`k G. A. Vy`razne chy`tannya: Osnovy` teorii : navchal`ny`j posibny`k / Gry`gorij Adamovy`ch Olijny`k. – K. : Vy`shha shkola, 1995. – 207 s.
16. Programy` dlya zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv z ukrayins`koyu i rosijs`koyu movamy` navchannya. Ukrayins`ka literatura. 5–11 klasy` / Uklad. O. Bandura, N. Voloshy`na. – K. : Shkil`ny`j svit, 2001. – 160 s.
17. Proekt programy` dlya seredn`oyi zagal`noosvitn`oyi shkoly` z ukrayins`koyi i rosijs`koyu movamy` navchannya. Ukrayins`ka literatura. 5–12 klasy`. // Ukrayins`ka literatura v zagal`noosvitnij shkoli. – № 5, 2002. – 64 s.
18. Pry`valova S. P. Suchasny`j literaturoznavchy`j analiz xudozhn`ogo tvoriv / Svitlana Pavlivna Pry`valova // Chetverti` Voloshy`ns`ki chy`tannya : zbirny`k naukovy`x pracz` Chernigivs`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni T. G. Shevchenka. Vy`pusk 140. Seriya: Pedagogichni nauky`. – Chernigiv,

2016. – 428 s.

19. Semenog O. M. Pedagogichna majsternist` uchy`telya-slovesny`ka v doslidny`cz`ky`x refleksiyaх Nily` Voloshy`noyi / Olena My`kolayivna Semenog // Teoriya i metody`ka navchannya ukrayins`koyi literatury` : aktual`ni problemy` : zbirny`k naukovy`x pracz` / Nauk. red. i uporyad. Logvinenko N. M. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – S. 209–216.

20. Teoriya i metody`ka navchannya ukrayins`koyi literatury` : aktual`ni problemy` : zbirny`k naukovy`x pracz` / Nauk. red. i uporyad. Logvinenko N. M. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – 380 s.

21. Ukrayins`ka literatura: 5–9 klasy`. Programa dlya zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv / Ukladachi R. V. Movchan, K. V. Taranik–Tkachuk, M. P. Bondar, O. M. Ivasyuk ta in. / [Elektronny`j resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.htm>. – Data zvernennya: 10.05.2018.

22. Shulyar V. I. Naukova shkola profesora Nily` Voloshy`noyi yak kul`turologichno-osvitnij prostir (naukovo-publicy`sty`chny`j dy`pty`x) / Vasy`l` Ivanovy`ch Shulyar // Ukrayins`ka literatura v zagal`noosvitnij shkoli. – 2010. – № 1. – S. 2–5.

23. Yacenko T. O. Estety`chna spryamovanist` shkil`nogo kursu ukrayins`koyi literatury` / Tamila Oleksiyivna Yacenko // Teoriya i metody`ka navchannya ukrayins`koyi literatury` : aktual`ni problemy` : zbirny`k naukovy`x pracz` / Nauk. red. i uporyad. Logvinenko N. M. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – S. 117–123.

Отримано редакцією 28.05.2018 р.

УДК: 37. 013 : 001 : 37 (477) (092)

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-112-118

Марина Володимирівна Бачинська,
аспірантка кафедри педагогіки
та управління навчальним закладом
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
e-mail: bmv-maricha37@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАУКОВИХ РОЗРОБОК НІЛИ ВОЛОШИНОЇ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему розвитку компетентісно орієнтованої освіти в Новій українській школі. Визначено актуальність компетентісного формування особистості фахівця в умовах сьогодення. Висвітлено погляди відомої вченої й методиста Ніли Волошиної щодо важливості формування компетентісно спрямованої особистості фахівця. Розкрито педагогічне бачення Ніли Йосипівни Волошиної відносно провідних шляхів забезпечення ефективного навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах у контексті компетентісного підходу. Зазначено погляди вченої щодо важливості формування компетентного педагога-словесника та учнів шкіл. Досліджено педагогічний потенціал наукових розробок Н. Волошиної щодо творчого формування особистості в контексті компетентісно спрямованої освіти.

Ключові слова: Ніла Волошина, компетентність, навчальні заклади, освіта, педагог-словесник, творчий розвиток, учні.

Постановка проблеми. Перед вітчизняною освітньою системою на сучасному етапі стоїть завдання сформувати громадянина, спроможного до гнучкої зміни способів і форм життєдіяльності. А формування ключових компетентностей, що відповідають основним видам діяльності громадянина, стає актуальним завданням навчально-виховного процесу [1, с. 41]. В освітній практиці поняття компетентності як цілі освіти стало в останні роки одним із центральних понять. Включення до завдань вищої освіти формування компетентностей майбутнього вчителя та учнів, пов'язане зі змінами методів, способів, форм, технологій навчальної діяльності – основними складовими модернізації освіти взагалі [2, с. 1]. Адже, як наголошується в наукових матеріалах [1], виникає потреба в необхідності змін функцій навчального процесу в освітніх закладах різних рівнів. Вони традиційно були зорієнтовані на отримання, у кращому випадку творче засвоєння суми знань тими, хто навчається. Поряд із засвоєнням базових знань перед сучасною освітою постає завдання навчити навчатися, виробити потребу в навчанні впродовж життя. Актуалізується ще одна функція навчального процесу – навчити людину компетентно використовувати отримані знання у своїй практичній діяльності – професійній, громадсько-політичній, побутовій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вдосконалення системи освіти шляхом

упровадження компетентісно орієнтованого підходу активно обговорюється у педагогічній науці. Розв'язання окресленої проблеми започатковане у працях І. Гулай, Дж. Равена, А. Андреєва, І. Зимньої, А. Хуторського, Г. Селевка, О. Пометун, Р. Пастушенка, О. Овчарук та інших вітчизняних і закордонних дидактів [1, с. 41–42]. Педагогіку особистості створювали вчені Е. Бондаревська, І. Зязюн, В. Ільїн, Н. Миропольська, В. Серіков, Г. Шевченко; особистісний підхід в освіті та вихованні розробляли І. Бех, Н. Волошина, В. Давидов, В. Ільїн, С. Максименко, І. Якиманська, Н. Гусак та інші [2, с. 1]. У науковій праці І. Гулай [1, с. 41–42] зазначається, що поняття «компетенція» та «компетентність» для української педагогіки є відносно новими, тому різні їх тлумачення. І в професійній педагогіці немає універсального способу розуміння компетентісного підходу і шляхів його впровадження в освітню діяльність. Тому ця проблема є предметом подальших перспективних дискусій і досліджень.

Цінним виявляється педагогічний внесок ученої-методиста Н. Волошиної щодо формування змісту освіти в контексті компетентісного підходу. Звертаємо увагу на те, що вчена вважала школу тією установою, яка покликана підготувати такого компетентного спеціаліста, який би вніс «свіжий струмінь» у реформу освіти взагалі та у підвищення літературної освіти зокрема [3, с. 33].

Тому в основу **формулювання мети статті** поставили висвітлення науково-педагогічних проглядів Н. Волошиної щодо ефективних шляхів формування компетентісно орієнтованих вчителів-словесників та учнів.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що в поглядах Ніли Волошиної процес підготовки компетентісно орієнтованого фахівця є процесом організованим, комплексним, цілеспрямованим. Учена зауважувала, що навчальний заклад має підготувати такого педагога, який би досконало володів усіма «секретами» учительської майстерності. Підготовка вчителя у вищій школі має бути пронизана думкою, що й після тримання диплома він зобов'язаний щодня наполегливо працювати над поглибленням і розширенням своїх компетентностей. Це ще й важливо тому, що «з такого часу перед педагогом-словесником розкривається те духовне багатство, яке в силу різних історико-політичних ситуацій було неможливим раніше в Україні впродовж багатьох десятиліть» [2, с. 33]. Факультети підготовки вчителів-літераторів, зокрема філологічні факультети, зобов'язані озброювати студента, майбутнього фахівця «технологією» праці вчителя-словесника. При цьому слід відкидати стереотипні уявлення про «легкість» філологічної освіти й прищеплювати студентів думку, що здобування літературної й мовної освіти є дуже тонким й водночас трудомістким процесом. Мається на увазі не лише обов'язкове прочитання сотень великих за обсягом, часто складних за змістом творів, а й проникнення в їх художню структуру. Учитель покликаний стати на рівень мислення письменника. Адже у школі йому слід так про той чи інший твір розповідати, ніби він сам його написав. А щоб піднятися на такий рівень, необхідно опанувати секрети художньої творчості, принципи всебічного її аналізу. Саме тому вчена із колегами виділяє, що й надалі *одним із головних завдань учителів залишається підвищення наукового і методичного рівня викладання літератури*. Потрібно глибше вивчати зміст нових програм, їх вимоги до знань, умінь і навичок учнів, більше проводити невеликих за обсягом творчих робіт (відповіді на запитання, враження від прочитаного), які допомагають формувати вміння висловлювати власні судження про твір, художню манеру письменника, літературне явище. Необхідно глибше продумати структуру уроку, раціонально розподіляти час, звертати особливу увагу на засвоєння нових знань та вироблення практичних умінь і навичок, а також на своєчасний запис і пояснення домашнього завдання. У процесі підготовки до уроку вчителі мають чітко визначити, які відомості з навчального матеріалу, що вивчатиметься в класі, програма виділяє як основні (рубрика «Учні повинні знати»), і домагатися їх міцного засвоєння школярами. На всіх уроках треба в учнів *виробляти вміння працювати* з підручником і довідковою літературою. Окрім того вчена зазначала, що важливо під час курсової перепідготовки вчителів піднести науковий рівень лекцій про роботу за вдосконаленими програмами з літератури, а на курсах *підвищення кваліфікації керівників шкіл приділити більше уваги науково-методичному аналізу уроків літератури, питанню практичної допомоги словесникам*. А творчий підхід учителів літератури до своєї праці сприятиме поліпшенню навчально-виховного процесу на уроках літератури [2, с. 8].

З метою усунення проблем у системі педагогічної освіти, самоосвіти та підвищення кваліфікації вчителів, задля того щоб, учитель уміло зміг доносити до свідомості шкільної молоді красу і мистецтво слова, розвивав особистісний потенціал учнів та виробляв свої власні уміння бути компетентним організатором, мудрим консультантом та надійним помічником в усіх видах діяльності школярів, вчена уклала комплексний науково-методичний посібник *«Наукові основи методики літератури»* [4, с. 6–11], наповнений методично грамотними та практично перевіреними ефективними вказівками та рекомендаціями вчителям літератури.

Зазначимо, що в контексті компетентісного підходу значущими є погляди Ніли Волошиної щодо формування особистої компетентності учнів. Так, за словами дослідниці С. Паламар, Ніла Волошина в

контексті компетентнісно орієнтованої літературної освіти чимало уваги приділяла виразному читанню як основному і найважливішому методу вивчення літератури. Наслідуючи кращі науково-методичні традиції своїх попередників, вчена Н. Волошина разом із колегіумом розмірковувала над сутністю пізнавальної діяльності учнів, співвідносила її з усіма методами вивчення літератури. Даючи поради вчителю-словеснику, Н. Волошина зазначала, що організувати роботу над текстом потрібно так, щоб учні не лише «пізнали мистецьку майстерність автора», відкрили художню обумовленість поетичних висловів, але й пережили естетичну насолоду від твору, могли сформулювати власне оцінне ставлення до нього [5, с. 80]. Під час аналізу образних засобів особливо ефективними видами роботи, на думку Н. Й. Волошиної, є спостереження над текстом, переказ (близький до тексту), ілюстрування, усне мовлення. Аналіз мови твору в тісному взаємозв'язку зі змістом і образами, через які письменник висловлює свої ідеї, за переконанням Н. Волошиної, допоможе учням усвідомити, що художні засоби – не зовнішня прикраса, а вони зумовлюються змістом самого твору, служать для змалювання картини життя, людських характерів, виявляють ставлення письменника до зображуваного [4; 5, с. 81]. Серед найбільш дієвих форм роботи із зображувально-виражальними засобами твору методист Н. Волошина називає стилістичний експеримент (добір слів, пропущених у тексті, з урахуванням ідейного навантаження, яке несе вибраний епізод твору, та порівняння «реконструйованого тексту» з оригіналом, пояснення ідейно-художнього навантаження образних засобів у контексті) [5, с. 81]. Отже, сама важливість *застосування різних прийомів розуміння і осмислення тексту дає позитивний результат для формування компетентної особистості*. Така робота веде до усвідомленого засвоєння знань, впливає на розвиток спостережливості і дослідницького вміння, стимулює чуттєве пізнання, поглиблює і концентрує його, сприяє абстрагованому поняттєвому мисленню [5, с. 85].

Підкреслимо, що Н. Волошина, розвиваючи ідею збагачення і спрямування змісту шкільного курсу літературної освіти, у своїх наукових працях неодноразово наголошувала, що реформування освіти вимагає по-новому ставитися до навчання. Серед новітніх підходів, на основі аналізу наукових досліджень виокремлювала такі завдання: «учнів потрібно навчити самостійно здобувати знання, щоб потім вони зуміли адаптуватися в соціумі й самостійно та творчо працювати» [6, с. 2]. Нині це одне з важливих завдань навчально-виховного процесу в умовах компетентнісного підходу [7, с. 106]. Крім того, вчитель має «організувати творчу діяльність учнів на уроках літератури та під час самостійної роботи. Завдяки цим навичкам, переконує вчена-методист, учень має змогу самостійно керувати своєю пізнавальною діяльністю [6, с. 3]. Вивчення літератури в школі має не лише освітню, а й виховну мету. Літературна освіта повинна служити вихованню особистості, національно свідомої, духовно багатой, зорієнтованої на творчу діяльність, щоб «знайти себе в суспільстві, себе у людстві, себе у Всесвіті» [6, с. 2; 7, с. 109].

Безперечно, актуальними умовам сьогодення є погляди Н. Волошиної щодо формування професійної творчості вчителя. Професор Ольга Куцевол у праці «Гене́за проблеми методичної творчості вчителя української літератури в науковій спадщині професора Ніли Волошиної» [8, с. 198] зазначала, що ця проблематика у контексті досліджень Н. Волошиної посідає одне з чільних місць. Концептуально значущим є міркування, що «творити прекрасне в мистецтві зможуть не всі, але створювати красу в процесі виробничої діяльності, щоденного спілкування можуть і повинні всі» [там само]. Учений-методист усвідомлювала потребу розбудови такої школи в незалежній українській державі, де одним із векторів буде спрямованість на посилення творчого компонента в професійній діяльності вчителя. Вона розуміла, що обличчя молодої української генерації залежить від того, наскільки творчо працюватимуть педагоги, у якій мірі вони будуть мотивовані на розвиток творчого потенціалу своїх вихованців. Методист наголошувала, що залучати до творчої діяльності потрібно не лише обдарованих, а всіх дітей. Вагому роль у розвитку креативних здібностей учнів, на думку Н. Волошиної, відіграє виразне читання. Методист виділяє актуальні для цього прийоми естетичної паузи, усного малювання, емоційного занурення, ейдетичної пам'яті. У ході розгляду твору Н. Волошина радить приділяти пильнішу увагу формуванню в читачів креативно-естетичної чутливості до художнього слова, роботі з художньою деталлю [8, с. 201–203]. Професор Н. Волошина виокремлювала методичну творчість учителя літератури як вищу сходинку його професійної діяльності, а також її необхідну умову, пов'язуючи це з творчим характером методичної науки та вагомою роллю вчителя-практика в її розвитку. Дослідниця переконливо мотивувала на взаємозв'язок між традиційним і творчим компонентами у роботі вчителя-словесника; виокремила сутнісні якості творчого педагога (розвинена естетична чутливість, високий рівень асоціативного мислення, відчуття краси художнього слова). У науковій спадщині Н. Волошиної простежується перманентна увага до методичного забезпечення формування творчої особистості учня-читача засобами художнього слова [8, с. 208].

Відносно формування творчої компетенції учнів зауважимо, що Н. Волошина в питанні формування творчого потенціалу особистості учнів урокам з літератури надавала надзвичайно важливу роль. Вона зазначала, що література вчить думати, розв'язувати проблеми, дискутувати і докопуватися до істини. Тому

в провідні завдання, поставлені перед учителями-словесниками, методист вкладає не лише виховання свідомого громадянина України, людини мудрої і далекоглядної, а також і формування творчої особистості («людини-творця») [9, с. 4–6]. До факторів, які активно впливають на процес розвитку творчості, педагог відносила індивідуальні здібності, інтелектуальні можливості, нахили та інтереси учнів, саме тому педагогам необхідно їх вчасно розпізнавати і розвивати. А забезпечити здібним учням відповідний рівень знань в умовах загальноосвітньої школи допоможе створення профільних класів (наприклад, гуманітарних класів для учнів з високим рівнем літературних знань). Саме в таких класах у рамках чинних програм ставиться мета поступово поглиблювати навчання не за рахунок розширення змісту навчального матеріалу, а шляхом створення умов засвоєння його учнями на складнішому поняттєвому рівні (Н. Й. Волошина «Якість освіти і перспективні педагогічні технології», 2006 р.) [10]. Як зазначалося вище, Н. Волошина значний потенціал для виховання почуттів творчої особистості надавала творам художньої літератури. Учена вважала що саме художні твори впливають на учнів своїм образним змістом і неминуче породжують співпереживання, пробуджують найрізноманітніші емоції. Вивчення художньої літератури також передбачає формування читацьких якостей учнів, а також формує творчу уяву, вміння осмислювати створені письменником характери, уміння викладати усно й письмово свої думки.

Як відомо, одним із чинників впливу на ефективність процесу розвитку творчих здібностей учнів є забезпечення особистісно-орієнтованого навчання. А одним із чинників особистісно-орієнтованого навчання і виховання є педагогічна технологія «створення ситуації успіху», коли учень визначає результат своєї діяльності як успіх. При цьому вчитель повинен знати психологію дитини, її вікові особливості. Він має організувати роботу так, щоб дитина повірила у свої сили, щоб вона прагнула до здорової конкурентоспроможності, а це є підґрунтям досягнення успіху [9, с. 4–6]. У праці вченої «Якість освіти і перспективні педагогічні технології» [10] відзначено, що вагомим фактором впливу на забезпечення розвитку творчого мислення особистості учнів є попереднє проектування педагогічних технологій та розроблення оптимальних дидактичних умов у навчально-виховній діяльності. Проектування процесу навчання має бути зорієнтоване на учнів, спрямоване на засвоєння знань у процесі активної творчої діяльності. І будь-яка технологія має передбачати послідовність і взаємозв'язок таких етапів: 1. Визначення основної мети і чіткої системи цілей, що формулюються через передбачуваний результат; 2. Конструювання, проектування навчального циклу, який передбачає діагностику рівнів умінь учнів, поділ навчального матеріалу на окремі навчальні змістові одиниці, визначення бажаних результатів, визначення рівня підготовленості учнів до сприйняття означеної теми, обґрунтування та вибір методів, форм та засобів навчання, проектування критеріїв оцінювання результатів. 3. Аналіз результатів навчальної діяльності учнів. 4. Повторення за цією ж схемою без змін, можна з певною корекцією, на іншому матеріалі. Це ще раз підтверджує, що проблематика формування творчого потенціалу особистості в науково-педагогічних поглядах Н. Волошиної є однією із провідних у питанні всестороннього виховання. Учена надавала цьому питанню пріоритетну роль. Вагоме місце в плані виховання творчості учнів вчена надавала гуманітарним дисциплінам, зокрема предметам літературного циклу. Тому виносила це питання на одне із пріоритетних питань у галузі методики літератури. Задля ефективного впливу на розвиток творчих якостей вчена рекомендувала створювати профільні класи, вчити педагогів забезпечувати особистісно-зорієнтоване навчання, виробляти навички творчо розпізнавати й розвивати нахили й інтереси учнів, проектувати процес навчання й виховання, створюючи педагогічні технології. Крім того, важливим засобом впливу на розвиток творчих можливостей учнів вчена вважала мистецтво, зокрема мистецтво художнього слова. Вчена запевняла, що в перспективі вчитель літератури має розвивати здібності кожної дитини. І ставши дорослою, вона знайде свою улюблену працю. На погляд ученої, прищеплення любові до художнього читання – це той фундамент, на якому зростає допитливість, зацікавленість ідеями, новими технологіями, прагнення бути на рівні часу, уміння самостійно вчитися далі, оволодівати новими знаннями та використовувати їх у повсякденному житті, тобто все те, що впливатиме на розвиток творчих здібностей та творчої поведінки учнівської молоді [10, с. 2–3].

Висновки (з перспективами подальших розвідок з напрямку). На основі вище викладеного матеріалу можна стверджувати, що компетентнісний підхід у формуванні майбутніх фахівців та вчителів-словесників є важливим завданням на сучасному етапі розвитку освітнього процесу. За переконаннями методиста Н. Волошиної, результативність навчального процесу в умовах Нової української школи залежить насамперед від компетентності вчителя, від його професійної підготовки та особистісних якостей. Тому вчена надавала вагому роль належній університетській підготовці вчителів, а також післядипломній перепідготовці, самоосвіті, підвищенню рівня кваліфікації. Методист зауважувала, що компетентність педагога буде визначатися як глибиною оволодіння теорії предмета, так і постійним збагаченням передовою практикою, науковістю освоєння специфіки шкільного предмета, усвідомленням закономірності поєднання у ньому думки і чуття, мистецтва і науки, а також теорії та практики. Важливим напрямом наукових

розробок вченої є підходи до формування самостійності, самоорганізованості, творчої спрямованості учнів у контексті завдань компетентнісно орієнтованої освіти. Тому подальше дослідження науково-педагогічних поглядів Ніли Волошиної щодо обґрунтування змісту та механізмів формування компетентностей різних освітніх рівнів є перспективними напрямками наших подальших розвідок.

Список використаних джерел та літератури

1. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти / О. І. Гулай // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – Вип. 2. – С. 41–51. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2009_2_7. – Дата звернення: 26.05.2018).
2. Гусак Н. В. Компетентнісно орієнтований підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя / Н. В. Гусак. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/159/84/>. – Дата звернення: 26.05.2018).
3. Волошина Н. Концепція літературної освіти. Дивослово / Н. Волошина, Є. Пасічник, Н. Скрипченко, П. Хропко. – Київ, 1994. – № 4. – С. 26–34.
4. Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник / за редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Волошиної Н. Й. Київ, 2002. – 344 с.
5. Паламар С. Формування літературної компетентності в учнів під час роботи над художнім твором / С. Паламар // Теорія і методика навчання української літератури: актуальні проблеми : збірник наукових праць / наук. ред. і упоряд. Логвіненко Н. М. – Київ, 2015. – С. 79–85.
6. Волошина Н. Й. Про зміни в навчальних програмах і технологія вивчення літератури. Українська література в загальноосвітній школі / Н. Й. Волошина. – 2001. – № 4. – С. 2–4.
7. Логвіненко Н. Особливості формування змісту шкільного курсу літературної освіти в наукових працях Ніли Йосипівни Волошиної / Н. Логвіненко // Теорія і методика навчання української літератури: актуальні проблеми : збірник наукових праць / наук. ред. і упоряд. Логвіненко Н. М. – К., 2015. – С. 103–109.
8. Куцевол О. Генеза проблеми методичної творчості вчителя української літератури в науковій спадщині професора Ніли Волошиної / О. Куцевол // Теорія і методика навчання української літератури: актуальні проблеми : збірник наукових праць / наук. ред. і упоряд. Логвіненко Н. М. – К., 2015. – С. 198–208.
9. Волошина Н. Й. Прагнемо виховати людину-творця / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 4. – С. 4–6.
10. Волошина Н. Й. Якість освіти і перспективні педагогічні технології / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 9. – С. 2–3.

Марина Владимировна Бачинская,
аспірантка кафедри педагогіки
и управления учебным заведением
Каменец-Подольского национального
университета имени Ивана Огиенко,
e-mail: bmv-maricha37@ukr.net

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАУЧНЫХ РАЗРАБОТОК НИЛЫ ВОЛОШИНОЙ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрена проблема развития компетентностно ориентированного образования в Новой украинской школе. Определена актуальность компетентностного формирования личности специалиста в современных условиях. Описаны взгляды ученого-методиста Н. Волошиной на важность формирования компетентностно направленной личности специалиста. Раскрыто педагогическое видение ученой относительно основных путей обеспечения эффективного учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных школах в контексте компетентностного подхода. Рассмотрены взгляды ученой относительно важности формирования компетентного педагога-литератора и учеников школ. Исследован педагогический потенциал научных разработок Н. Волошиной по творческому формированию личности в контексте компетентностно направленного образования.

Ключевые слова: Нила Волошина, компетентность, учебные заведения, образование, педагог-словесник, творческое развитие, ученики.

Maryna Bachynska,
post-graduate of the chair of pedagogy
and management of an educational institution
Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko
National University,
e-mail: bmv-maricha37@ukr.net

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF SCIENTIFIC DEVELOPMENTS BY NILA VOLOSHYNA IN THE CONTEXT OF COMPETENCE-ORIENTED EDUCATION

The article focuses on proving the importance of Nila Voloshyna pedagogical activities in competence-oriented education.

Introduction. *The task of national educational system at the present stage is to form a citizen capable to a flexible change of ways and forms of life. And the formation of key competencies that correspond to the main activities of a citizen becomes an urgent task of the educational process. Along with the mastering of basic knowledge, modern education faces the challenge of teaching and learning, developing the need for lifelong learning. And also an important problem of modern education is the need to teach a person competently use the knowledge gained in his practical activities, professional, socio-political, and everyday life.*

Purpose. *To describe N. Voloshyna's scientific and pedagogical views on effective ways of competence-oriented literature teachers and students forming.*

Methods. *There were used such methods as search and bibliographic methods, as well as theoretical methods of analysis, synthesis, induction, deduction, comparison, generalization and systematization of the elaborated scientific-methodical and pedagogical material.*

Results. *The problem of competence-oriented education development in a new Ukrainian school is considered in the article. The relevance of the competent personality forming of a specialist in the present conditions is determined. It is highlighted the views of the scientist-methodologist N. Voloshyna on the importance of forming a competent-oriented personality of a specialist. The pedagogical vision of the scientist concerning the leading ways of providing effective educational in secondary schools in the context of the competent approach was revealed. They outlined the views of the scholar on the importance of forming a competent teacher and schoolchildren. It is investigated the pedagogical potential of N. Voloshyna's scientific development concerning the creative personality forming in the context of competence-oriented education.*

Originality. *The scientific novelty of the obtained results is that the pedagogical potential of scientific researches of Nila Voloshyna in the context of competence-oriented education was first investigated. Her views on the competence approach in the formation of experienced, self-organized, creatively-directed future specialists, teachers-speakers and students are outlined.*

Conclusion. *A competent approach of future specialists and language teachers forming is an important task at the present stage of the modern educational process development. According to the convinced methodologist N. Voloshyna, the effectiveness of the educational process in the conditions of the New Ukrainian school depends primarily on the teacher's competence, on his professional training and personal qualities. Therefore, the scientist gave a significant role to the proper university education of teachers, as well as postgraduate retraining, self-education, and raising the level of qualification. The methodologist noted that the competence of the teacher would be defined as the depth of mastery of the theory of the subject, and the constant enrichment of advanced practice, the scientific development of the specifics of the school subject, the awareness of the laws of the combination of thought in it, art and science, as well as theory and practice. An important direction of scientific development of the scientist is the approaches to the formation of autonomy, the organization, the creative orientation of students in the context of the tasks of competence-oriented education. Therefore, further research of scientific and pedagogical views of Nila Voloshyna concerning the substantiation of the content and mechanisms of competences formation at different levels is a promising direction for our further research.*

Key words: *Nila Voloshyna, competence, educational institutions, education, literature teacher, creative development, pupils.*

Referenses

1. Gulaj O. I. Kompetentnisny`j pidxid yak osnova novoyi parady`gmy` osvity` / O. I. Gulaj // Visny`k Nacional`noyi akademiyi Derzhavnoyi pry`kordonnoyi sluzhby` Ukrayiny`. – 2009. – Vy`p. 2. – S. 41–51. Rezhy`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2009_2_7. – Data zvernennya: 26.05.2018).
2. Gusak N. V. Kompetentnisno oriyentovany`j pidxid do profesijnoyi pidgotovky` majbutn`ogo vchy`telya / N. V. Gusak. – Rezhy`m dostupu: <http://vuzlib.com/content/view/159/84/>. – Data zvernennya: 26.05.2018).
3. Voloshy`na N. Koncepciya literaturnoyi osvity`. Dy`voslovo / N. Voloshy`na, Ye. Pasichny`k, N. Skry`pchenko, P. Xropko. – Ky`yiv, 1994. – № 4. – S. 26–34.
4. Naukovi osnovy` metody`ky` literatury` : navchal`no-metody`chny`j posibny`k / za redakciyeyu doktora pedagogichny`x nauk, profesora, chlena-korespondenta APN Ukrayiny` Voloshy`noyi N. J. Ky`yiv, 2002. – 344 s.
5. Palamar S. Formuvannya literaturnoyi kompetentnosti v uchniv pid chas roboty` nad xudozhnim tvorom / S. Palamar // Teoriya i metody`ka navchannya ukrayins`koyi literatury` : aktual`ni problemy` : zbirny`k naukovy`x prac` / nauk. red. i uporyad. Logvinenko N. M. – Ky`yiv, 2015. – S. 79–85.
6. Voloshy`na N. J. Pro zminy` v navchal`ny`x programax i texnologiya vy`vchennya literatury`. Ukrayins`ka literatura v zagal`noosvitnij shkoli / N. J. Voloshy`na. – 2001. – № 4. – S. 2–4.

7. Logvinenko N. Osobly`vosti formuvannya zmistu shkil`nogo kursu literaturnoyi osvity` v naukovy`x pracyax Nily` Josy`pivny` Voloshy`noyi / N. Logvinenko // Teoriya i metody`ka navchannya ukrayins`koyi literaturnoyi osvity`: aktual`ni problemy` : zbirny`k naukovy`x prac` / nauk. red. i uporyad. Logvinenko N. M. – K., 2015. – S. 103–109.

8. Kucevol O. G`eneza problemy` metody`chnoyi tvorchosti vchy`telya ukrayins`koyi literaturnoyi osvity` v naukovij spadshhy`ni profesora Nily` Voloshy`noyi / O. Kucevol // Teoriya i metody`ka navchannya ukrayins`koyi literaturnoyi osvity`: aktual`ni problemy` : zbirny`k naukovy`x prac` / nauk. red. i uporyad. Logvinenko N. M. – K., 2015. – S. 198–208.

9. Voloshy`na N. J. Pragnemo vy`xovaty` lyudy`nu-tvorecyu / N. J. Voloshy`na // Ukrayins`ka literatura v zagal`noosvitnij shkoli. – 2007. – № 4. – S. 4–6.

10. Voloshy`na N. J. Yakist` osvity` i perspekty`vni pedagogichni texnologiyi / N. J. Voloshy`na // Ukrayins`ka literatura v zagal`noosvitnij shkoli. – 2006. – № 9. – S. 2–3.

Отримано редакцією 31.05.2018 р.

УДК 378.147.34

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-118-127

Наталія Русланівна Грицак,

докторант кафедри методики викладання
світової літератури Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова,
e-mail: grycak78@ukr.net

МЕТОДИКА КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ ЖАНРУ НОВЕЛИ (НА ПРИКЛАДІ НОВЕЛ О. ГЕНРІ «ДАРИ ВОЛХВІВ» І ГІ ДЕ МОПАССАНА «КОШТОВНОСТІ»)

У статті розглянуто на прикладі практичного заняття з порівняльного вивчення новел О. Генрі і Гі де Мопассана методу вивчення жанрової специфіки художнього твору в компаративному аспекті. Запропонована схема компаративного аналізу жанру новели. Продемонстровано, що методика компаративного аналізу жанру в різних національних літературах орієнтована на чітку поетапну алгоритмізовану послідовність навчальних дій студентів. Доведено, що О. Генрі і Гі де Мопассан створили нові національні моделі жанру новели в американській і французькій літературах. Принципові типологічні відмінності обумовлені належністю авторів до різних національних літературних традицій.

Ключові слова: компаративний аналіз, жанр, новела, вища школа, практичне заняття.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої педагогічної освіти України перебуває на стадії кардинальних й фундаментальних реформ, головна мета яких – підготувати високоосвіченого та високопрофесійного вчителя, який буде прагнути до фахового зростання, володіти інноваційними педагогічними технологіями і втілювати нові ідеї. Ця нова генерація спеціалістів повинна, по-перше, зберегти національні освітні традиції, по-друге, сприяти формуванню нової української гуманітарної еліти, по-третє, виховувати засобами художнього українського та світового письменства молодих патріотів України. Концептуальні положення, спрямовані на підвищення професійного рівня майбутніх фахівців, окреслені у Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту», (2017); Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), Концепції Нової української школи (2016) та ін.

Безперечно, результативне вирішення освітніх завдань залежить від якості професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника, що, у свою чергу, актуалізує потребу зміни вектора методичної підготовки. Влучним і важливим є зауваження Л. В. Мацевко-Бекерської, що «ефективність фахової підготовки зумовлюється як бажанням педагога трансформувати власні знання та вміння в особистісний досвід учня або студента, так і вмінням практично зреалізувати відпрацьовану систему форм, засобів та прийомів оптимальної організації навчально-пізнавальної діяльності» [5, с. 441].

За цих умов ключового значення набувають вміння та навички кваліфікованого літературознавчого компаративного аналізу художніх текстів у культурному контексті. Поділяємо думку професора Б. Б. Шалагінова про те, що «завдання вчителя має двобічний характер і полягає в тому, щоб, по-перше, навчити учня використовувати базові принципи аналізу, а по-друге, створити при вивченні літератури ситуацію історичного діалогу між епохою автора та епохою нового читача. Адже якщо учневі запропонують просто засвоїти базові принципи, то звідки візьметься «якісне прирощення» знання, тобто звідки візьметься саме сучасне мислення?» [10, с. 33]. Опанування компаративного аналізу художньої літератури, на нашу думку, дозволяє студентам виявляти й усвідомлювати правила, закономірності, моделі розвитку

літературно-художніх явищ, розширювати горизонти власних дослідницьких можливостей.

Невід'ємною складовою компаративного аналізу художнього твору є дослідження його жанрової природи, яке передбачає розкриття авторської свідомості, особливостей світогляду й типів художнього мислення автора, глибоке знання еволюції літературних напрямів і течій, розуміння оригінальності, своєрідності та неповторності жанрових форм у кожній національній літературі, виявлення спільних закономірностей розвитку літературного процесу тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підмурівок ґрунтовних методичних праць вивчення епічних жанрів закладено в другій половині ХХ століття, саме тоді з'являються праці «Вивчення прозових творів української літератури в середній школі» (К., 1958); «Изучение эпических произведений в школе» В. Медведєва (М., 1963); «Целостное изучение эпического произведения» Т. Браже (М., 1964); «Вивчення прози в середній школі» Г. Реви (К., 1965); «Виховання навичок аналізу прозового твору» Н. Сафонові (К., 1967) та ін.

Напрацьовані вітчизняною методичною наукою підходи до вивчення епічних жанрів розвинуті у сучасних дослідженнях. Зазначимо, що методична думка кінця ХХ – початку ХХІ століття спрямована насамперед до наукового вивчення літератури як мистецтва слова, саме тому посилюється дидактичний аспект у навчанні, застосовуються різноманітні методи аналізу епічного твору, розглядається з точки зору рецептивної естетики ланцюжок «автор-твір-читач», розвиваються професійні компетентності вчителя-словесника тощо. Безсумнівно, перелічені ознаки піднесли шкільну літературну освіту на якісно новий щабель.

У контексті окресленої нами проблеми вагомою в теоретичному та методичному аспектах є дисертація Ж. В. Клименко «Взаємозв'язне вивчення зарубіжної та української літератур у 5–8 класах загальноосвітньої школи» (1999) [3]. Це дослідження є одним із перших в українській шкільній методиці, в якому, по-перше, створено обґрунтовану методичну систему методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності, спрямованих на усвідомлення учнями діалектичної єдності світового літературного процесу; по-друге, доведено, що впровадження у вивчення шкільного курсу української та зарубіжної літератури компаративної лінії сприяє формуванню гуманістичного світогляду учнів, розкриває розмаїття національних картин світу, формує розуміння єдності духовного буття людства та виховує толерантне ставлення до різних культур. На особливу увагу заслуговує запропонований Ж. В. Клименко перелік компаративістичних умінь школярів, якими послуговуються викладачі літературознавчих дисциплін для формування професійної компетентності майбутніх учителів-словесників.

Вивчення проблеми компаративного аналізу епічних творів художньої літератури в старших класах знаходимо у дослідженнях А. В. Градовського. Зокрема, дослідник пропонує при вивченні епічного твору виділяти вузлові елементи, ситуації, давати характеристику конфлікту, спостерігати за розвитком сюжету, детально зупинятися на образній системі художніх творів [1].

У підручниках «Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах» (2000, 2007 і 2010) професор Л. Ф. Мірошніченко зазначає, що робота вчителя з епічним твором повинна охоплювати три етапи: підготовчий, виконавчий, підсумковий, а також дослідниця «визначає методичні прийоми для розв'язання проблем, які сприятимуть ефективному вивченню епічних творів» [6, с. 282]. Учений-методист розмірковує й над проблемою шляхів аналізу епічних творів, акцентуючи увагу на тому, що обраний шлях аналізу залежить від тематичного блоку програми і кількості годин. Аргументовано Л. Ф. Мірошніченко підсумовує: «В анотації до вивчення новели Франца Кафки «Перевтілення» зазначено: «Образ Замзи як гротескний літературний автопортрет письменника і уособлення типу маленької людини ХХ ст. Внутрішні суперечності головного героя...». Такі формулювання вимог до вивчення новел підштовхують учителя до вибору саме пообразного шляху аналізу» [6, с. 285]. Як бачимо, Л. Ф. Мірошніченко застерігає майбутніх учителів-філологів від шаблонного підходу до аналізу художнього твору, наголошує, що вчитель зобов'язаний звернути увагу на фактори, що впливають на вибір кожного з варіантів аналізу художнього твору в конкретній навчальній ситуації.

Належні передумови для подальшого теоретико-методичного дослідження заявленої проблеми, хоча й опосередковано, закладені в наукових студіях професора О. О. Ісаєвої. Так, нею розкрито методологічні засади проблеми розвитку читацької діяльності школярів. Мова йде насамперед про монографію «Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури» (К., 2003) [2]. Науковцем-методистом було запропоновано систему ефективних методів, прийомів, видів, форм та засобів навчання, спрямована на розвиток читацьких умінь та навичок школярів. Безперечно, апробована робота слугує не лише практичним підґрунтям глибинного аналізу художнього тексту, але й допомагає у вирішенні актуальної проблеми сьогодення – загального зниження читацької культури, сприяє відновленню культури книги, розвиває інтелектуальний, пізнавально-естетичний потенціал учнів та студентів.

Питання, як вивчати епічний твір, порушено й у навчальному посібнику Ф. М. Штейнбука

«Методика викладання зарубіжної літератури в школі» (К., 2007). Окрім розділу «Вивчення художніх творів з огляду на їх родову специфіку», автор пропонує конспект уроків за новелою Ф. Кафки «Перевтілення». Головною тезою Ф. М. Штейнбука щодо аналізу художнього твору можемо вважати таку думку: «Методична ефективність аналізу як епічних, так і драматичних та ліричних творів якщо і повинна спиратися на їхню родову чи жанрову природу, то радше у спосіб опосередкований, який дозволяє не йти «услід за автором», а привнести в аналіз щось таке екстраординарне, що дозволить побачити не тільки і не стільки розгортання ланцюжка подій, емоцій, суперечностей, скільки їх глибинний зміст (що, власне, і становить суть та завдання аналізу художніх творів у школі)» [11, с. 222].

Роздуми щодо родо-жанрової специфіки художньої літератури в методичному дискурсі знаходимо й у посібнику Л. Мацевко-Бекерської «Методика викладання світової літератури» (2011). Зокрема, дослідниця наголошує, що «теоретичні аспекти літературної генології достатньо репрезентовані численними монографіями, фаховими публікаціями, тому варто зосередити свою увагу на методичному вирішенні цієї частини вивчення літератури» [4, с. 155]. Так, Л. Мацевко-Бекерська, узагальнюючи навчально-методичний досвід, надає такі методичні поради щодо цілісного осмислення епічного твору: заохочувати до індивідуального читання; здійснювати коментування незрозумілих слів, словосполучень тощо; складати план; застосовувати творчі форми, інтерактивні вправи та завдання. Отже, Л. Мацевко-Бекерська рекомендує традиційні навчально-методичні форми поєднувати з сучасними педагогічними технологіями.

Вагомим дослідженням є монографія Н. В. Романишиної «Теорія і методика вивчення художньої малої прози в курсах фахових дисциплін у педагогічних університетах» (2013) [9]. Ця праця є однією із перших в Україні, в якій представлено орієнтовні методичні схеми аналізу оповідання, новели, художнього нарису тощо; обґрунтовано, що в основу формування професійної компетентності майбутнього вчителя-словесника покладено набуття генологічної компетентності; окреслено методичні орієнтири формування генологічної компетентності майбутніх учителів української літератури та визначено особливості вивчення жанрово-видових форм художньої малої прози.

Огляд сучасних науково-методичних праць показує, що науковці-методисти: 1) обґрунтовують загальні закономірності вивчення епосу як мистецтва слова; 2) наголошують, що обрані методи аналізу епічного твору мають бути спрямовані на усвідомлення авторського задуму, змісту твору, образної системи; 3) рекомендують учителям обирати оптимальну (ефективну, результативну) стратегію аналізу епічного твору, яка повинна зацікавити учня, спонукати його до активної розумової діяльності.

Водночас, як бачимо, вивчення жанрової природи художнього твору в компаративному аспекті практично не розглядалося ні в шкільній практиці, ні в методиці вищої школи. Фактично не розроблено теоретико-методичні основи та не запропоновано алгоритми компаративного аналізу жанрів національних літератур. Метод типологічного порівняння дає змогу досягнути не перевагу того чи іншого письменника чи конкретної національної літератури, а розуміння явищ загального характеру, які сприяють усвідомленню закономірностей літературного процесу, кращому сприйняттю індивідуальності творчої манери письменника, яка розкривається у зіставленні та порівнянні. Саме тому виникає потреба у розробленні методичної системи для студентів-філологів, яка б розкривала у зіставленні з іншими художніми творами в різних національних літературах їхню жанрову своєрідність та неповторність. Назріла необхідність якісного оновлення процесу підготовки майбутніх учителів-словесників з урахуванням різних складників вищої літературної освіти.

Мета статті – на прикладі новел О. Генрі і Гі де Мопассана визначити в межах регламентованого обсягу ефективні методи, прийоми, види навчальної діяльності, які сприятимуть студентам-словесникам у вивченні жанрової специфіки художнього твору в компаративному аспекті.

Виклад основного матеріалу. Практичне заняття подібного типу пропонуємо поділити на два блоки – теоретичний і практичний, які органічно між собою пов'язані. У теоретичній частині студенти повинні охарактеризувати особливості жанрової природи, специфіку сюжетобудови, роль оповідача, функції художньої деталі новели, тобто виокремити ті ознаки, що загалом притаманні цій жанровій формі. Крім того, студентам необхідно окреслити особливості функціонування жанру новели в американському та французькому літературному процесі зазначеного періоду. Така структура, на наш погляд, дозволяє студентам зрозуміти, як загальні тенденції та явища світового літературного процесу втілюються (змінюються, реконструюються, доповнюються, інтерпретуються, увиразнюються) під впливом авторської свідомості, національних традицій, менталітету, соціально-історичних і економічних обставин тощо у художні твори конкретних національних письменників.

Теоретичне підґрунтя осмислення новели як жанру становлять такі ґрунтовні монографічні дослідження українських літературознавців: В. Фащенко «Із студій про новелу: Жанрово-стильові питання» (1971); І. Денисюка «Розвиток української малої прози XIX – поч. XX ст.» (1999 р.); Н. Копистянської «Жанр, жанрова система у просторі літературознавства» (2005 р.); В. Сірук «Наративні структури в

українській новелістиці 80–90-х років ХХ століття (типологія та внутрішньотекстові моделі)» (2006 р.); Л. Мацевко-Бекерської «Українська мала проза кінця ХІХ – початку ХХ століть у дзеркалі наратології» (2008 р.); О. Бровко «Новела в структурі української прози: модифікації та функції: монографія» (2011 р.). Проте розуміємо, оскільки це не практичне заняття з курсу вступу до літературознавства чи теорії літератури, головна мета яких сформувати у студентів уявлення про будову художнього твору, його організацію, про жанрові та родові особливості літератури та ін., акцент переносимо на активізацію пізнавальної та дослідницької діяльності студентів. Студентам необхідно стисло увиразнити концепцію теорії жанру новели. Саме тому спрямовуємо майбутніх учителів у площину обміну думками, обговорення та дискусії. Так, студентська аудиторія заздалегідь поділена на декілька груп, кожна з яких опрацьовує дослідження то чи іншого теоретика (на вибір). Головне завдання кожної групи – систематизувати, узагальнити теоретичний матеріал, конкретизувати визначення і, головне, уточнити та вказати найважливіші типологічні ознаки жанрової структури новели, які описує обраний дослідник. Теоретичний матеріал студенти можуть подавати у таблицях, схемах, презентаціях, у формі асоціативного куща тощо. Подаємо приклад асоціативного куща, який відображає ключові положення теорії жанру новели, запропонований І. Денисюком (рис. 1).



Рис. 1. Ключові положення теорії жанру новели (за І. Денисюком)

Продуктивною формою навчальної діяльності є поєднання традиційного репродуктивного (усного) висловлювання з інноваційними технологіями. Сучасний студент – це покоління Z, чи центеніали, складається з тих, хто народився у 2000-х р. Це покоління, яке народилося і зростає в полікультурному Інтернет-просторі, у світі комп'ютерів, цифрових технологій, соціальних мереж. Характерними ознаками цього покоління є стрімке візуальне сприйняття інформації, органічне поєднання віртуального та реального світів, орієнтованість на швидкий результат. Закономірно, що інфографіка, хмари тегів, кроссенси на літературні теми, онлайн кросворди, онлайн тести, аудіокниги, буктрейлери сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу. Наприклад, аналізуючи жанрову природу новели, студенти демонструють

буктрейлер. Зазвичай буктрейлер – це відеоролик тривалістю 2–5 хвилин, що розповідає в довільній формі про художню книгу, візуалізуючи її зміст з метою популяризації. Проте студенти, зберігаючи основне завдання буктрейлера: привернути увагу до книги; розширити аудиторію читачів, створюють науково-документальну рекламу теоретико-літературного дослідження. Головні вимоги до «теоретичного буктрейлера» – інформативність, змістовність, лаконічність, логічність, дотримання наукового стилю мовлення. Такий формат роботи, по-перше, дозволяє раціонально використати аудиторний час, по-друге, опрацювати значну кількість теоретико-літературних праць, по-третє, активізувати самостійну дослідницьку діяльність студентів.

Узагальнюючи теоретичний матеріал, робимо висновок, що новела – жанр малої прози, для якого притаманні невеликий обсяг; чітко побудована композиція, опис одного незвичайного випадку або події; динамічне розгортання сюжету; несподіване, гостро драматичне завершення сюжету (пуант); домінування зовнішньої канви подій; присутність героя-оповідача з його специфічною словесною манерою викладу; виняткова ущільненість часового-просторового зображення; лаконічність та стислість; особлива функція художніх деталей, кодів, шифрів, символів, ліризм і драматизм; зосередження на психологічних переживаннях.

Друга частина теоретичного блоку практичного заняття спрямована на усвідомлення студентами специфіки функціонування жанру новели в межах конкретної національної літератури та визначення місця новел О. Генрі і Гі де Мопассана в літературній традиції своїх країн. Головне завдання – продемонструвати студентам, що алгоритм новелістичного жанру не лише визначається наперед заданою структурою, але й віддзеркалює авторський наратив, літературну свідомість нації та епохи, залежить від естетичної інтерпретації письменника. Талановитий митець формальні типологічні ознаки новели трансформує та видозмінює, тим самим, по-перше, розвиває жанр, по-друге, репрезентує індивідуально авторську варіацію цього жанру.

Таблиця 1

Приклад таблиці за працею В. Фащенко «Із студій про новелу: Жанрово-стильові питання»

Класифікація новел на основі їх співвідношення з основними стильовими течіями	Оповідання і новела	Визначальні риси новели	Специфіка сюжетобудови	Читацькі сподівання	Змістова суть новели
– реалістично-аналітична; – гуморо-сатирична; – реалістично-романтична	Це не принципово різні жанри, а своєрідні жанрові варіанти стислого розповідного епосу	– несподіваний кінець; – антитеза; – ототожнення	Нечувана подія → неочікуваний поворот сюжету → парадоксальна розв'язка → повернення до вихідної ситуації	Поступове налаштування на певний результат, а потім раптове порушення цього очікування	Органічне почуття сучасності, спрямованість на все нове

Основні тенденції функціонування жанру новел в американській і французькій літературі к. XIX – п. XX ст., особливість авторської манери О. Генрі й Гі де Мопассана доречно розкрити через проблемні питання до студентів. Крім того, проблемні питання варто об'єднати із питаннями, відповідь на які вимагає знання сучасних літературно-критичних розвідок, творчого доробку письменника, його епістолярію тощо. Приміром:

– Подумайте, чому новела в американській літературі була і жанром літератури, і жанром журналістики? Чи можна стверджувати, що жанр новели відродили американські журнали? Прокоментуйте висловлювання Стівенсона, що для американської новели «зміст і фінал короткого оповідання (short story) є кість від кістки та плоть від плоті його початку». Як ви вважаєте, чому саме з творчістю Марка Твена пов'язують кардинально новий поворот у розвитку американської новели? Аргументуйте, чому О. Генрі називають запізнілим романтиком, американським казкарем XX століття? Чи погоджуєтеся ви з твердженням, що в новелах О. Генрі домінує «втішливий» оптимізм? Поміркуйте, чи справжня Америка зображена у творах О. Генрі? У чому розкривається парадоксальність фіналів новел О. Генрі? У публіцистичному монолозі «Репортер Пошти» О. Генрі писав, що «життя не трагедія і не комедія. В ньому поєднуються і комічне, і трагічне одночасно... Руки долі міцно тримають нас за мотузки... і смикають то в

один, в той в інший бік. Незрячі ляльки, ми все говоримо і говоримо на краю непізнаної вічності». Як цей життєвий принцип реалізувався в новелах письменника?

– Як події франко-пруської війни 1870–1871 рр. вплинули на розвиток новелістики у французькій літературі? Поміркуйте, чому Гі де Мопассан широко використовував натуралістичні та імпресіоністичні прийоми у своїх новелах? Як ви розумієте слова А. Франса щодо творчої манери Гі де Мопассана: «Він пише так, як живе гарний нормандський фермер – бережливо і радісно»? Які можливості новели у поєднанні з анекдотом розкрив Гі де Мопассан? Чи можна новели Гі де Мопассана вважати афористичними? Чи погоджуєтесь ви з тим, що Гі де Мопассана називають «королем новели»?

Висновок цього етапу практичного заняття: новелістичний жанр, пройшовши тривалий шлях історичного розвитку, зазнав значних змін і варіацій. Новели О. Генрі і Гі де Мопассана у своїх жанрових модифікаціях утворюють специфічні національні моделі зазначеного жанру.

Мету другої частини практичного заняття окреслюємо так: навчити виокремлювати спільні та відмінні ознаки, розпізнавати факти запозичення і наслідування, проводити паралелі та знаходити аналогії, застосовувати компаративістичні вміння. Для цього пропонуємо орієнтовну схему компаративного аналізу жанру новели.

I. Простежити типологічні сходження і окреслити відмінності на рівні:

1) Сюжетно-композиційному:

- зав'язка;
- розвиток подій;
- кульмінація-пуант;
- розв'язка;
- чіткість структури новели.

2) Предметно-тематичному:

- назва новели;
- контраст чи паралелізм сюжетних мотивів;
- зв'язок новели з сучасністю.

3) Художньо-естетичному:

- функціональність художньої деталі;
- психологізм і внутрішнє напруження;
- ліричне і драматичне начало;
- зовнішня канва подій;
- образи-символи.

4) Мовностилістичному:

- сконденсованість слова;
- лаконічність висловлювання.

II. Порівняти авторську позицію та способи її виявлення.

III. Зіставити просторово-часову організацію новел.

IV. Визначити домінуючий рівень у формальній структурі новели.

V. Вказати індивідуальні авторські жанрові риси новели.

VI. Порівняти читацькі сподівання.

VII. Вписати авторський тип новели в національний історико-літературний процес.

VIII. Розкрити вплив авторської моделі жанру новели на розвиток зарубіжної літератури.

Як бачимо, схема компаративного аналізу жанру новели побудована за принципом: план структури → план змісту → план сприйняття. Успішна реалізація поданої схеми передбачає певний алгоритм дій, зокрема:

1. Повільно прочитати художній твір.
2. Виокремити структурні елементи художнього твору.
3. Ідентифікувати художній текст з конкретним жанром.
4. Проаналізувати художній твір за запропонованою схемою.

Зазначимо, що складання алгоритму всією студентською аудиторією, на наш погляд, покращує запам'ятовування запропонованої схеми компаративного аналізу жанру, сприяє реалізації набутих умінь і навичок на практиці, активізує творчу складову навчальної діяльності. Завдання викладача на цьому етапі: скерувати дії студентів у бік логічності побудови алгоритму.

Особливими видами навчальної діяльності на цьому етапі є:

- цитування й обговорення емоційно напружених епізодів;
- експресивний переказ;
- структурування рис новели у творах О. Генрі та Гі де Мопассана.

Отже, на прикладі новели О. Генрі «Дари волхвів» і новели Гі де Мопассана «Коштовності» проілюструємо принцип реалізації вищенаведеної схеми.

Новела О. Генрі «Дари волхвів» починається одразу з перерахування фактів: 1) один долар вісімдесят сім центів; 2) завтра Різдво. Ці факти формують у читацькій уяві ядро загадки: що робити герою, який потрапив у складну життєву ситуацію? Водночас звертаємо увагу студентів на такий нюанс: чи купівля подарунка на Різдво – це незвичайна подія? Таке, здавалось би на перший погляд, просте запитання в студентській аудиторії викликає емоційне обговорення. Більшість студентів висловлює думку, що для матеріально бідної Делли подарунок для коханого чоловіка на Різдво є не просто важливою подією, а подією з розряду епохальних, адже до неї вона готувалася не один день. «Багато щасливих годин провела вона, роздумуючи, що б таке подарувати йому на Різдво. Щось особливе, рідкісне, коштовне, хоч трохи гідне високої честі належати Джімові» [8, с. 3]. Щоправда, ця подія є лише фоном, оскільки предметом розповіді є герої (Делла і Джім), котрі виявляють свої сутнісні риси.

Робимо висновок, що незвичайна подія як обов'язковий елемент у структурі жанру новели американським письменником збережена. У творі також спостерігаємо, за канонами жанру, динамічний простий сюжет, драматичне завершення сюжету і домінування зовнішньої канви подій, що підпорядковані неочікуваному варіанту розв'язки. Усі епізоди новели доходять критичної концентрації у кульмінації, яка для підсилення ефекту передана у формі діалогу. «Зрозумій мене правильно, Делл, – сказав він. – Ніяка стрижка, ніякі нові зачіски не примусять, щоб я розлюбив тебе, дівчинко. Але розгорни цей пакунок – і ти зрозумієш, чому я спершу трохи розгубився» [8, с. 4]. Комплекс формальних типологічних ознак новели спрямований на розкриття авторської концепції – осягнення людини через призму буденного.

З'ясуємо зі студентами, що у новелі Гі де Мопассана «Коштовності», на перший погляд, змінена чіткість структури, оскільки твір починається, так би мовити, з найбанальнішої події – одруження пана Лантена з провінційною дівчиною. Водночас «нечувана пригода», яка нагадує анекдот, розпочинається після смерті дружини. Усі події, що розгортаються надалі, відтворюють гостроту та динаміку сюжетної побудови на окрему увагу заслуговує фінал: він чітко невизначений, створює ефект композиційної дзеркальності: «Через півроку він одружився, його друга жінка була цілком порядною, але вдача у неї була важка. Вона добре-таки помучила його» [7]. Отже, зовнішня сюжетно-композиційна канва новели збережена, але акцент перенесено на розкриття жорстокої прози життя.

На цьому етапі студенти роблять висновок: аналіз «плану структури» показує, що для О. Генрі та Гі де Мопассана формальна структура жанру новели – лише фон, на якому письменники викривають динаміку людських переживань, душевних станів і почуттів. Детальний аналіз художнього тексту на предметно-тематичному рівні дозволяє студентам говорити про розбіжності у тональності новели американського та французького письменників. Так, авторська увага О. Генрі скерована не у русло соціальної загостреності, а на внутрішній світ Делли, простої «маленької» людини, на її внутрішню драму, яка виявляє морально-етичні, духовні якості дівчини. Делла та Джім – вихідці із найбільш вразливих верств населення, але в екстремальній ситуації поведуть себе гідно, читач захоплений силою їхнього кохання та вірить у переможну силу любові. Натомість, у новелі Гі де Мопассана відбувається візуалізація широкої реалістичної картини життя французької міської буржуазії. Гі де Мопассан не ідеалізує своїх героїв, правдиво показує, як складні життєві умови призводять до моральної деградації. За зовнішньою красою, чарівністю та скромністю пані Лантен приховане лицемірство та обман: «Він зупинився посеред вулиці, мов укопаний. Жахлива підозра ворухнулася у ньому: «Невже вона?..» Значить, і решта коштовностей теж подарунки! Йому здалось, що земля хитається, що дерево, яке стояло перед ним, падає; він простяг руку і впав непритомний» [7]. Внутрішній світ пана Лантена спустошений, але парадокс у тому (на це звертаємо увагу студентів!), що на зміну розчаруванню і болю доволі швидко приходять відчуття радості та пихатості від отриманої «спадщини»: «Сидячи поруч з якимсь паном, що здався йому цілком порядним, він не зміг подолати спокусу і повідомив, з деякою манірністю, що одержав спадщину в чотириста тисяч франків» [7].

Цілком логічною нам видається постановка запитань: Чому автори використовують мотив дарування? Який підтекст закладено письменниками у цьому мотиві? Як інтерпретують цей мотив в новелах О. Генрі та Гі де Мопассан?

Зіставлення новел на художньо-естетичному і мовностилістичному рівнях демонструє студентам, що важливу роль у творах відіграє поліфункціональна художня деталь. Психологічна ситуація подана в завуальованій формі через повторювання деталі. У новелі «Дари волхвів» чотири рази виникає фраза «один долар вісімдесят сім центів», тричі автор повторює «восьмидоларова квартира», двічі наголошено, що завтра Різдво. Крім того, численні виразні деталі підкреслюють злиденне існування родини Юнгів (кнопка дзвінка не працює, табличка на дверях потемніла, дзеркало тріснуло).

У новелі «Коштовності» за кожною предметно-зоровою деталлю розкриваються найважливіші етапи життя героя. Проведена антитеза «фальш – коштовності», при цьому слово «фальшиві» використано п'ять

разів, а «коштовності» – дев'ять. Гі де Мопассан актуалізує увагу читача на побутових подробицях: «Але вона засвоїла звичку одягати великі сережки з фальшивими діамантами і носила фальшиві перли, браслети з низькопробного золота, гребінці, оздоблені різнокольоровими скельцями, що правили за дорогоцінні камені»; «В жінчиних руках його платні цілком вистачало на всі господарчі потреби, а тепер її не вистачало для нього самого»; «Ювелір взяв кільце, оглянув його з усіх боків, зважив у руці, подивився ще раз через лупу, покликав прикажчика» [7]. Студенти зазначають, що, на противагу О. Генрі, Гі де Мопассан робить акцентує власне на описі зовнішнього вигляду персонажа. Французький письменник внутрішній стан пана Лантена передає через міміку, жести, рухи: «Удівець витріщив очі та так і скам'янів на місці з роззявленим ротом»; «Пан Лантен навіть сів, у нього ноги підломилися від здивування»; «Він перетнув вулицю, попрямував в один бік, помітив, що помилився дорогою, повернув до Тюїльрі, перейшов Сену, зрозумів, що знову йде не туди»; «Почав ходити туди й сюди тротуаром» [7].

На цьому етапі компаративного аналізу даємо завдання студентам знайти речення у новелах, які можна вважати візитівкою авторського стилю.

Розкрити авторську позицію в новелі пропонуємо прийомом інтерв'ю. Так, студенти заздалегідь готують запитання, які б хотіли поставити О. Генрі та Гі де Мопассану. Наприклад: Чи погоджуєтесь ви з тим, що письменник повинен бути максимально безпристрасним і зберігати об'єктивність? Чи може читач без авторського коментаря та оцінки правильно зрозуміти проблематику твору?

Детальний порівняльний аналіз новел американського і французького письменників дозволяє студентам виокремити домінуючий рівень у формальній структурі творів та увиразнити індивідуальні авторські жанрові риси новели. Для О. Генрі важливою структурною одиницею є специфічний характер несподіваності фіналу, адже новела побудована за принципом, коли читач фактично до останніх рядків твору не розуміє, у чому криється загадка. Саме у цьому розкривається феномен парадоксальних розв'язок новел О. Генрі. Натомість для новели Гі де Мопассана пріоритетним є композиційний принцип контрасту, який і спрямовує читацьку інтерпретацію.

Предметом інтересу О. Генрі була людина. Звичайний пересічний американець в усіх його мініатюрних трагедіях повсякдення, який щодня виборював право залишатися Людиною. Кожна новела О. Генрі несе розраду, вітху та надію. Напевно, саме тому його новели (і «Дари волхвів» насамперед!) можна зіставити з «рідвяними оповіданнями» Ч. Діккенса. Новелістика О. Генрі була якісно новим жанром у літературі Америки.

Матеріалом новел Гі де Мопассана є сучасна письменнику французька дійсність. Найбільше художнє досягнення Гі де Мопассана – це новела характерів, яка дає можливість письменнику правдиво, об'єктивно розповісти про всі грані людського буття. Жорстокість повсякденності стає лейтмотивом новел письменника. Психологічні новели характерів створили новий варіант жанру новели у французькій літературі.

Отже, О. Генрі й Гі де Мопассан створили нові національні моделі жанру новели в американській і французькій літературах. Принципові типологічні відмінності обумовлені приналежністю авторів до різних національних літературних традицій.

Висновки. Пропонована методика компаративного аналізу жанру новели в різних національних літературах орієнтована на чітку поетапну алгоритмізовану послідовність навчальних дій студентів. Це дозволяє створити сприятливі умови для успішного засвоєння складного теоретичного матеріалу, розвинути компаративістичні вміння студентів, реалізувати їхній творчий потенціал.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в розробленні схем компаративного аналізу різних жанрів національних літератур і застосування їх у навчальній діяльності студентів-словесників.

Список використаних джерел та літератури

1. Градовський А. В. Теоретико-методичні засади компаративного вивчення шкільного курсу української літератури : автореф. дис. доктор. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Градовський. – К., 2004. – 44 с.
2. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : автореферат дис. ... доктор пед. наук : 13.00.02 / О. О. Ісаєва. – К, 2004. – 40 с.
3. Клименко Ж. В. Взаємопов'язане вивчення зарубіжної та української літератур у 5-8 класах загальноосвітньої школи : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ж. В. Клименко. – К., 1999. – 190 с.
4. Мацевко-Бекерська Л. Методика викладання світової літератури : навчально-методичний посібник / Л. Мацевко-Бекерська. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 320 с.
5. Мацевко-Бекерська Л. В. Світова література як навчальний предмет: методологічні аспекти культурологічного дискурсу [Електронний ресурс] / Л. В. Мацевко-Бекерська // Мова і культура. – 2011. – Вип. 14, Т. 4. – С. 439–446. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik_2011_14_4_71. – Дата звернення: 03.05.2018.
6. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник / Л. Ф. Мірошніченко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 432 с.

7. Гі де Мопассан Коштовності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=909>. – Дата звернення: 03.05.2018.
8. О. Генрі. Дари волхвів. Останній листок / Переклад з англійської: Олександр Гончар / О. Генрі. – Київ : Знання, 2017. – 190 с.
9. Романишина Н. В. Українська художня мала проза: теоретико-методичні аспекти вивчення : монографія / Н. В. Романишина. – Рівне : ТзОВ «Принт Хауз», 2013. – 576 с.
10. Шалагінов Б. Б. Естетичний аналіз літературного твору: До історії питання / Б. Б. Шалагінов // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 2. – С. 32–34.
11. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі : навчальний посібник для студ. Вузів / Ф. М. Штейнбук. – Київ : Кондор, 2010. – 313 с.

Наталія Руслановна Грицак,
докторант кафедри методики преподавания
зарубежной литературы Национального
педагогического университета
имени М. П. Драгоманова,
e-mail: grycak78@ukr.net

МЕТОДИКА КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗА ЖАНРА НОВЕЛЛИ (НА ПРИМЕРЕ НОВЕЛЛ О. ГЕНРІ «ДАРИ ВОЛХВОВ» И ГИ ДЕ МОПАССАНА «ДРАГОЦЕННОСТИ»)

В статье на примере практического занятия по сравнительному изучению новелл О. Генри и Ги де Мопассана рассмотрена методика изучения жанровой специфики художественного произведения в компаративном аспекте. Предложена схема компаративного анализа жанра новеллы. Продемонстрировано, что методика компаративного анализа жанра в разных национальных литературах ориентирована на четкую поэтапную алгоритмизированную последовательность учебных действий студентов. Доказано, что О. Генри и Ги де Мопассан создали новые национальные модели жанра новеллы в американской и французской литературах. Принципиальные типологические отличия обусловлены принадлежностью авторов к разным национальным литературным традициям.

Ключевые слова: компаративный анализ, жанр, новелла, высшая школа, практическое занятие.

Nataliya Hrytsak,
doctoral Candidate of the department of
methodology of world literature education of
Drahomanov National Pedagogical University,
e-mail: grycak78@ukr.net

METHODOLOGY OF COMPARATIVE ANALYSIS OF SHORT STORY GENRE (ON THE BASE OF THE SHORT STORIES OF O.HENRY «THE GIFT OF THE MAGI» AND GUY DE MAUPASSANT «THE JEWELRY»)

***Introduction.** Conceptual provision that is set according to the Ukrainian legislation in particular the Law of Ukraine «On the Higher Education» (2014), «On Education» (2017); «Concept of national-patriotic education of children and youth» (2015), «Concept of New Ukrainian School» (2016), actualizes and visualizes the paradigm of scientific and methodological problems and presents the possible ways of its solution. The active introduction and application of the comparative line in the teaching of the school course of Ukrainian and foreign literature highlights, first of all, the problem of the professional training of a student-philologist. According to such a tendency one of the aspects in the system of pedagogical and philological education denotes to the mastering of comparative analysis of genres of artistic texts by students as verbal writers.*

Purpose is to offer the plan of the comparative analysis of the genre of short stories and the scheme educational activities on the base of the practical class on the comparative learning of O. Henry's and Guy de Maupassant's short stories.

***Methods.** Biographical, typological and methods of synchronous-diachronic study, integral-systematic analysis of the ideological and artistic structure of works from perspective of their genre poetics are used in the article.*

***Results.** Mastering of the comparative analysis of fiction allows students to identify and understand the rules, patterns, models of the development of literary and artistic phenomena, and expand the horizons of their own research capabilities, teaches to distinguish common and distinctive features, to recognize the facts of borrowing and imitation, to draw parallels and to find analogies.*

***Originality.** The scheme of the comparative analysis of the genre of short stories in various national literatures has been developed and proposed. The implementation of the given scheme is revealed on the example of*

concrete fiction works. Effective methods, techniques, types of educational activities which help students to study the genre peculiarities of artistic works in the comparative aspects are analyzed.

Conclusion. The proposed methodology of comparative analysis of the short story genre in various national literature focuses on a clear, gradual, algorithmic sequence of student learning activities. It allows forming favorable conditions for successful assimilation of complex theoretical material, to develop comparative skills of students, to realize the creative potentiality of students.

Key words: comparative analysis, genre, novel, high school, practical class.

References

1. Gradovs`ky`j A. V. Teorety`ko-metody`chni zasady` komparaty`vnogo vy`vchennya shkil`nogo kursu ukrayins`koyi literatury` : avtoref. dy`s. doktor. ped. nauk: 13.00.02 / A. V. Gradovs`ky`j. – K., 2004. – 44 s.
2. Isayeva O. O. Teoriya i texnologiya rozvy`tku chy`tacz`koyi diyal`nosti starshoklasny`kiv u procesi vy`vchennya zarubizhnoyi literatury` : avtoreferat dy`s. ... doktor ped. nauk : 13.00.02 / O. O. Isayeva. – K., 2004. – 40 s.
3. Kly`menko Zh. V. Vzayemopov`yazane vy`vchennya zarubizhnoyi ta ukrayins`koyi literatur u 5-8 klasax zagal`noosvitn`oyi shkoly` : dy`s... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Zh. V. Kly`menko. – K., 1999. – 190 s.
4. Macevko-Bekers`ka L. Metody`ka vy`kladannya svitovoyi literatury` : navchal`no-metody`chny`j posibny`k / L. Macevko-Bekers`ka. – L`viv : LNU imeni Ivana Franka, 2011. – 320 s.
5. Macevko-Bekers`ka L. V. Svitova literatura yak navchal`ny`j predmet: metodologichni aspekty` kul`turologichnogo dy`skursu [Elektronny`j resurs] / L. V. Macevko-Bekers`ka // Mova i kul`tura. – 2011. – Vy`p. 14, T. 4. – S. 439–446. – Rezhy`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik_2011_14_4_71. – Data zvernennya: 03.05.2018.
6. Mirosnichenko L. F. Metody`ka vy`kladannya svitovoyi literatury` v serednix navchal`ny`x zakladax : pidruchny`k / L. F. Mirosnichenko. – K. : Vy`davny`chy`j Dim «Slovo», 2010. – 432 s.
7. Gi de Mopassan Koshtovnosti [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=909>. – Data zvernennya: 03.05.2018.
8. O. Genri. Dary` volxviv. Ostannij ly`stok / Pereklad z anglijs`koyi: Olexsandr Gonchar / O. Genri. – Ky`yiv : Znannya, 2017. – 190 s.
9. Romany`shy`na N. V. Ukrayins`ka xudozhnya mala proza: teorety`ko-metody`chni aspekty` vy`vchennya : monografiya / N. V. Romany`shy`na. – Rivne : TzOV «Pry`nt Xauz», 2013. – 576 s.
10. Shalaginov B. B. Estety`chny`j analiz literaturnogo tvoruu: Do istoriyi py`tannya / B. B. Shalaginov // Vsesvitnya literatura v serednix navchal`ny`x zakladax Ukrayiny`. – 2007. – № 2. – S. 32–34.
11. Shtejnbuk F. M. Metody`ka vy`kladannya zarubizhnoyi literatury` v shkoli : navchal`ny`j posibny`k dlya stud. Vuziv / F. M. Shtejnbuk. – Ky`yiv : Kondor, 2010. – 313 s.

Отримано редакцією 18.05.2018 р.

УДК 372.8:82.

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-127-136

Тетяна Іванівна Дятленко,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури й методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, e-mail: tetiana.diatlenko@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПІД ЧАС ТЕКСТУАЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

У статті розглянуто проблему організації інтерпретаційної діяльності старшокласників під час текстуального вивчення художнього твору. Автор статті на основі аналізу наукових джерел із психології виокремлює вікові новоутвори учнів старшого шкільного віку, психолого-педагогічну природу уроку літератури в старших класах та психологічні механізми процесу інтерпретаційної діяльності, які необхідно враховувати під час організації інтерпретаційної діяльності старшокласників на всіх етапах поглибленої роботи над художніми творами, які чинна програма пропонує для текстуального вивчення. Окреслює окремі види роботи на уроці в контексті компетентнісного, діяльнісного і особистісно зорієнтованого підходів до вивчення літератури в школі на сучасному етапі.

Ключові слова: рання юність, вікові особливості, сприйняття, літературна освіта, компетентнісний підхід, особистісно зорієнтований підхід, діяльнісний підхід, інтерпретаційна діяльність, функції вчителя.

Постановка проблеми. В умовах реформування шкільної літературної освіти постала необхідність формування у школярів критичного мислення, умінь висловлювати власні думки, обґрунтовані судження, зіставляти, аналізувати й оцінювати твори і творчість письменників узагалі. Утвердження цих якостей в учнів неможливе без літературних знань. Сучасне українське суспільство потребує нової духовно-інтелектуальної еліти, яка має новий тип мислення, уміння адекватно оцінювати здобутки класичної і сучасної української культури. На кардинальну перебудову роботи вчителів і методистів окресленого фаху вказують Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти, Концепція літературної освіти й шкільні програми, які набули чинності цього року [1]. «Мета вивчення української літератури в школі – формування компетентного читача; підвищення загальної освіченості молодого громадянина України, досягнення належного рівня сформованості вміння прилучатися через художню літературу до фундаментальних цінностей, культури, розширення культурно-пізнавальних інтересів школярів; сприяння всебічному розвитку, духовному збагаченню, активному становленню й самореалізації особистості в сучасному світі; виховання національно свідомого громадянина України; формування і ствердження гуманістичного світогляду особистості, національних і загальнолюдських цінностей» [2].

Уперше у програмі простежується технологічний підхід, оскільки замість рубрики «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки» введено «Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності», які представлені структуровано до кожної теми окремо, а також у кінці кожного класу. Поетапне виконання яких у роботі на уроці забезпечить формування компетентного учня-читача, якому притаманні такі риси: стійкий інтерес до читання, здатність уявляти й переживати прочитане, критично мислити, інтерпретувати прочитане, знаходити авторські й творити власні смисли, відчувати естетичну насолоду від художнього слова, тобто випускник сучасної школи повинен мати сформованому інтерпретаційну компетентність, яка є складовою предметної (літературної компетентності). Отже, перед учителем-словесником постала задача, яка потребує вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інтерпретації художнього твору стала предметом дослідження сучасних методистів, зокрема Н. Волошиної, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, Г. Клочака, А. Лісовського, Л. Мірошніченко, А. Ситченка, Г. Токмань, Л. Удовиченко, В. Шуляра та інших. Так, Н. Гоголь розробила методику формування естетичної оцінки прочитаного твору школярами, висловлюючи яку читачі повинні обґрунтувати свою точку зору [3]. В. Гриневич значну увагу у своїх методичних розробках приділяє формуванню вмінь аналізувати історичні образи-персонажі, при цьому радить застосовувати історичний контекст, виділяти авторський домисел і вимисел, а також історичну правду, порівнювати і зіставляти їх, коментувати, висловлюючи власну оцінку авторського задуму [4]. Автори посібника «Наукові основи методики викладання української літератури» [5] з метою формування аналітичних і інтерпретаційних умінь пропонують сучасним учителям у роботі застосовувати методи і шляхи аналізу художнього твору, які розробляє сучасне літературознавство, зокрема біографічний, порівняльно-історичний, міфологічний, психоаналіз, феноменологічний тощо. Як бачимо, проблема формування інтерпретаційної компетентності в різних її проявах вирішується методистами, проте вони розглядають лише окремі аспекти окресленої проблеми і побіжно. Відповідно до сучасних документів, які регламентують роботу вчителя-словесника, інтерпретаційна діяльність школяра під час вивчення художнього твору є складовою предметної компетентності. Отже, питання потребує системного підходу до опрацювання в контексті вимог нової української школи.

Формулювання мети статті. Як відомо, будь-яка методична проблема розробляється з урахуванням психолого-педагогічних основ формування того чи іншого явища, у нашому випадку – організація інтерпретаційної діяльності старшокласників під час поглибленої роботи над текстом твору. У зв'язку з цим доцільно простежити вікові особливості учнів старшого шкільного віку, психолого-педагогічну природу уроку літератури в старших класах та психологічні механізми інтерпретаційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Отже, вважаємо за доцільне зупинитися детальніше на тлумаченні понять «компетентність» і «компетенція», які у сучасній педагогіці досить часто вживаються як синоніми, хоча ними і не є. У тлумачному словнику української мови знаходимо таке визначення компетентний (від лат. *competes*) – це той, що має достатні знання в певній галузі, який з чим-небудь добре обізнаний знаючий, тямущий; компетентність (від лат. *competentia* – здатність, здібність) – це володіння знаннями й досвідом, що дозволяє висловлювати судження про що-небудь; добра обізнаність із чим-небудь, поінформованість [6]. Тоді як компетенція, за різними джерелами, визначається як коло питань, у яких окрема особа має знання, досвід, повноваження, авторитет.

Найчастіше користуються методисти визначенням, яке запропонував А. Хуторської [7], він розуміє компетенцію як вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, а компетентність – як уже сформовану особистісну рису (сукупність якостей) школяра. Г. Селевко [8] виводить конструкцію «освітньої компетентності», в основу якої ставить здатність учня до самостійної навчальної діяльності і справедливо

вважає її реальною, конкретною, особистісною, такою, що існує «тут і тепер», тоді як «освітня компетенція» – ідеальна, загальна, така, що моделює збірні якості та вміння випускника, описує смислове наповнення його компетентності. Поділяємо міркування Т. Яценко [9, с. 39], яка під «компетентнісним підходом» розуміє спрямованість навчально-виховного процесу на формування і розвиток ключових (базових, життєвих) та предметних компетентностей учня.

Спираючись на чинні документи, які регламентують роботу сучасного вчителя-словесника, а також на висновки провідних методистів, у дослідженні використовуємо термін «компетентність», оскільки він, на наш погляд, розкриває сутність процесу організації інтерпретаційної діяльності кожного учня. Компетентність побудована на сукупності знань, умінь, навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, життєвого досвіду, досвіду діяльності у певній галузі тощо, які в певній ситуації мобілізуються особистістю для вирішення конкретних проблем. Компетентність орієнтована на розвиток суб'єктивності й культури мислення окремої особистості, її самостійності та відповідальності у прийнятті рішення, тоді як компетенція – це ідеальна, загальна категорія, що моделює збірні якості та вміння людини.

Як ми вже зауважували, важливе значення для організації і розроблення методичної ідеї мають вікові особливості учнів певного шкільного віку. За традиційною віковою періодизацією етап у житті школярів від 14–15 до 17–18 років називається старшим шкільним віком, або ранньою юністю, що за структурою шкільної літературної освіти відповідає 9–11 класам.

Більшість психологів наголошує, що у ранньому юнацькому віці відбуваються якісні зміни психічної діяльності особистості. Для цього віку характерна криза, яка триває у 8–9-х класах і пов'язується з прагненням до самостійності, звільнення від контролю дорослих, що часто призводить до конфліктності між поколіннями. Незважаючи на це вчені називають цей період важливим у становленні особистості, оскільки для нього характерні надзвичайно позитивні зміни. Утвердження відчуття дорослості як специфічного новоутворення самосвідомості стає центральною якістю особистості старшокласника, яка простежується у новому ставленні до себе, людей і соціуму в цілому. Цей новоутвір визначає характер активності учня, його прагнення і бажання, види діяльності тощо. Ці відчуття є новими і водночас прогресивними для розвитку особистості учня. На наш погляд, саме на них доцільно спиратися вчителю, впроваджуючи у практичну роботу ту чи іншу методику.

Спеціалісти з вікової психології щодо цього вікового періоду з-поміж головних новоутворень називають інтенсивне інтелектуальне дозрівання, що, безумовно, активно впливає на розвиток і характер мислительної діяльності. Основним інтелектуальним набутком стає здатність мислити за допомогою вербально сформульованих гіпотез, що свідчить про початок нового етапу в еволюції мислення дитини. Психологи одностайні у твердженні, що близько чотирнадцяти–п'ятнадцяти років закладаються основи гіпотетико-дедуктивного мислення, здатність до абстрагування, уміння формулювати та оцінювати альтернативні гіпотези, а також піддавати аналізу власну думку.

Для періоду ранньої юності характерне і формування світогляду як системи поглядів на суспільство і природу, на принципи і правила поведінки. «У процесі формування світогляду, – стверджує Н. Левітов, – виховуються різні сторони психічного життя і насамперед мислення: здатність до аналізу і синтезу, до розкриття причинно-наслідкових зв'язків, до широких узагальнень, поєднання абстракції і конкретизації» [10, с. 95].

Для організації інтерпретаційної діяльності на уроці важливими для цього вікового періоду є й інтенсивний розвиток естетичної чуттєвості. Споглядання творів мистецтва пробуджує сильні переживання і стимулює мислительну діяльність, тобто почуття, які виникають під час сприйняття різних видів мистецтва, стають надбанням морально-етичної сфери, часто пробуджують думки про себе, про сенс свого існування, складаючи картину цілісного світосприйняття.

П. Якобсон наголошує, що «юнак-старшокласник здатен співпереживати з набагато більшою гамою почуттів, ніж молодший школяр» [11, с. 216]. Особливо актуально це для ранньої юності, коли виникає підвищений інтерес до мистецтва, бажання прилучитися до літератури, музики, живопису, театру тощо. Окремі старшокласники у цьому віці пробують себе у різних видах творчості. Ці починання потребують підтримки дорослих у можливості порадитися, поділитися враженнями, цікавими знахідками, отримати кваліфікований коментар тощо. Спілкування зі старшими людьми розвиває і збагачує їх. Вони дуже високо цінують у вчителів і ровесників такі якості, як начитаність, уміння цікаво розповідати, розумітися на мистецтві тощо. Окремі дослідження, проведені в різних навчальних закладах, засвідчують, що з-поміж усіх видів мистецтва, що приваблюють старшокласників, література стоїть на третьому місці після кіно і музики. Книга для школярів періоду ранньої юності є одним із способів пізнання дійсності, що дає змогу їм ознайомитися із важливими для них сторонами життя дорослих дізнатися, про людські стосунки і почуття, про їх розмаїття і складність, про роль і місце в житті людини. «Твори літератури в цьому віці, наголошують психологи, спонукають школярів мислити, досліджувати, систематизувати свої знання про

дійсність. Отже, вплив художньої літератури на емоційну сферу старшокласника ще більше розширюється» [11, с. 150]. Можна стверджувати, що читання в цьому віці стає улюбленим заняттям багатьох, воно розвиває юнацтво емоційно, морально, інтелектуально. І навпаки, відсутність інтересу до книги – це своєрідне гальмо у розвитку особистості, недопрацювання і величезний педагогічний прорахунок дорослих. У старших класах, за даними опитувань, найбільш популярні ті художні твори, в яких на передній план висуваються гострі моральні проблеми людського життя, психологічно осмислюються стосунки людини з суспільством, порушуються питання про етичні та моральні норми тощо. Старшокласники надають перевагу таким творам, у яких змальовується позитивний герой у складних життєвих ситуаціях. Їм подобається сміливий, сильний, справедливий образ; герой з лагідною вдачею, який любить культуру народу; людина вольова, уважна до інших, з активною життєвою позицією; той, хто цінує дружбу, кохання, з ким є про що поговорити. Не залишається поза увагою і психологічний аспект художніх творів, моральні стосунки між персонажами, проблеми дружби, любові, щастя, духовної свободи, стосунки у родині між чоловіком і жінкою, між батьками і дітьми, соціальна справедливість, цікаве їм і авторське ставлення до порушених проблем. Оскільки вони вже виявляють самостійність і критичність суджень, їхні оцінки життєвих ситуацій, змальованих письменником, відзначаються вмотивованістю та аргументованістю. Вони мають уже необхідний життєвий досвід, що допомагає осмислити певні факти з життя. У зв'язку з розвитком абстрактного мислення посилюється інтерес до теоретичних проблем, виявляється здатність до широких узагальнень. Учні цього віку менше надають перевагу тим методам роботи, які ґрунтуються на зовнішній цікавості. Вони прагнуть проникнути в суть явищ. Таким чином, інтерпретаційна діяльність повинна організовуватися з урахуванням як сприйняття художнього твору, так і перспективи формування особистості.

Педагогічний досвід доводить: якщо в юності людину не навчили розуміти мистецтво, відчувати естетичну насолоду від спілкування з ним, вона стає більш убогою не лише в духовно-естетичному, але і в інтелектуальному, психічному та моральному розвитку, які вже не компенсуються протягом усього подальшого життя.

Учителю необхідно пам'ятати, що учні старших класів не завжди усвідомлюють значення того чи іншого твору для свого духовного розвитку. Безперечно, мистецтво наділене значним виховним потенціалом, саме тому воно з давніх часів розглядалося як частина і як засіб виховання. Л. Виготський простежує схожість між впливом на особистість дитини між педагогікою і дією мистецтва: «Акт мистецтва є здійсненням реакції на мистецтво... Цей процес збагачує особистість новими можливостями й має виховне значення» [12, с. 325]. Для вчителя важливо керуватися у своїй творчій педагогічній роботі ще одним твердженням психолога. Він, досліджуючи виховне значення мистецтва, доводив, що його вплив на учня не повинен обмежуватися лише емоційним схвилюванням від сприйняття твору – за емоціями природно має йти коментар і пояснення. Осмислення прочитаного необхідне тому, що будь-яке емоційне (в тому числі й естетичне) переживання потребує свого свідомого виходу. Отже, організовуючи ситуацію спілкування з будь-яким видом мистецтва, учителю необхідно продумати цікаві прийоми роботи для обговорення, тобто створити можливість учням поділитися враженнями чи обмінятися ними між собою.

З цього впливає, що важливе значення на уроці літератури має особливий емоційно-естетичний феномен озвучення літературної інформації, оскільки за таких умов пробуджуються і активно проявляються емоції. Емоції – це необхідна передумова художнього сприйняття, без чого не може бути сформована власна думка і позиція. Для нашого дослідження цінними є праці П. Якобсона. Психолог писав: «Естетичні почуття як диференційований емоційний відгук на сприйнятий твір мистецтва є характерною ознакою кожного естетичного сприйняття» [11, с. 213]. З цього можна зробити висновок про існування так званої естетичної сприйнятливості дитини – безпосередню емоційно забарвлену реакцію на твір мистецтва, яка охоплює здатність розрізняти якості й властивості сприйнятого предмета, чутливість до відповідності / невідповідності змісту формі [11, с. 210]. Таке твердження в контексті нашого дослідження набуває неабиякого значення, адже здатність розрізняти якості й властивості художнього явища та відчувати відповідність між його формою і змістом є однією з основних ознак інтерпретаційної компетентності.

З часом читач-учень накопичує художні враження, чим збагачує естетичний досвід і розвиває естетичну сприйнятливість, що в старших класах стає основою формування естетичного смаку. Процес цей довготривалий, кінцевим результатом якого є вироблення уміння безпосередньо під час сприйняття твору визначати його художню вартість [11, с. 210 – 213]. Саме такі вміння свідчать про ефективність організованої вчителем інтерпретаційної діяльності старшокласників під час поглибленої роботи над твором.

Психолог Л. Виготський стверджував, що кожен витвір мистецтва має розглядатися як система подразників, що свідомо та спеціально організована із розрахунку на естетичну реакцію, а також супроводжується дуже важливим хвилюванням як у процесі творчості так і в процесі сприйняття. Мистецтво – це робота думки, але цілком особливого емоційного мислення [12, с. 45–68].

На значущу роль емоцій у мислительній діяльності учнів указував В. Сухомлинський, який застерігав від «емоційної сплячки» і підкреслював значення культури почуттів як особливої сфери духовного життя людини. Відсутність емоцій у навчанні неодмінно породжуватиме стереотипи. Отже, принцип емоційності є одним із головних серед психолого-педагогічних компонентів уроку літератури, що створює умови для успішної організації інтерпретаційної діяльності старшокласників.

Між тим психологи наголошують, що емоції залежать від конкретних умов – колективного чи індивідуального сприйняття. Як правило, колективна діяльність передуює індивідуальній. Саме робота в колективі, на думку вчених, сприяє пробудженню емоційного взаємовпливу. Особливо важливою є роль класного колективу, оскільки саме в ньому проводить значну частину часу кожна дитина. На думку вчених, саме в колективі найбільш ефективно формуються такі важливі якості особистості, як мислення, мовлення, увага, увага, емоційна чутливість тощо. До того ж «міжособистісна взаємодія приводить до взаємної корекції емоцій, їх підсилення або пригашення». Учнів старших класів цікавлять думки ровесників, часто вони бувають більш авторитетними, ніж думки дорослих. У віці ранньої юності при всій своїй зовнішній незалежності від оточення у своїй самооцінці учні часто керуються формулою: «Я є те, що про мене думають інші». Тому справити враження, проявити себе в колективі, самоствердитись – це є потужне джерело енергії, що керує поведінкою юнацтва. Учителеві потрібно вміти майстерно використати цю рису, спрямувавши її на вирішення літературно-дослідницьких задач на уроці. Якщо ж він має низький рівень педагогічної майстерності і пригнічує природні потреби учнів у спілкуванні з ровесниками задля самореалізації, то вони надолужать і реалізують її в позаурочний час, що насамперед обернеться відсутністю в учнів інтересу до літератури. Тож ставлення учнів-старшокласників до шкільного предмета напряму залежить від ставлення до вчителя. Вчитель, який не бере до уваги колективний характер шкільного навчання, помиляється і практично, на наше переконання, унеможливорює організацію і реалізацію повноцінної інтерпретаційної діяльності.

Хочемо наголосити, що вчителю під час роботи зі старшокласниками доцільно враховувати такі вікові новоутвори окресленого періоду, як потреба у контактах з ровесниками, самоствердження в колективі тощо. Ці психічні властивості юнацтва знаходять реалізацію в колективних формах роботи, тому організувати інтерпретаційну діяльність старшокласників учителеві доцільно через залучення їх до різних типів бесід, колективного обговорення, дискусій, групових форм роботи через діалогічну взаємодію тощо. Таким чином, при використанні колективних форм роботи спілкування здійснюється за комунікативними лініями: учитель – учень; учитель – учнівський колектив; учень – учнівський колектив. Предметом такого багатовекторного діалогу завжди повинен бути художній текст – основне джерело естетичної творчості на уроці, кінцевою метою має стати діалог з автором тексту, під час якого і відбуватиметься інтерпретаційна діяльність учнів.

Отже, врахування принципів діалогічності й колективності на уроці літератури, забезпечення діалогу учня із автором, «прилучення» його до «створення» свого тексту в процесі інтерпретаційної діяльності та атмосфери колективного естетичного переживання від сприйняття художнього твору сприятиме оптимізації навчального процесу і формуванню інтерпретаційної компетентності старшокласників, що є складовою предметної літературної компетентності.

Не менш важливим психолого-педагогічним принципом є принцип індивідуалізації навчального процесу, який задекларовано особистісно зорієнтованим підходом до навчання літератури в школі. На важливість урахування індивідуальних психологічних і фізіологічних особливостей окремого учня вказували дослідники, які підкреслювали, що використання принципу індивідуалізації сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності учнів, викликає у них інтерес до навчання.

Важливим є те, що у навчанні старшокласників насамперед потрібно використовувати принцип вільного вибору варіанта навчальної діяльності з метою врахування індивідуальних особливостей учня. Наприклад, під час знайомства з новим твором, його аналізу можна використовувати такі завдання, які сприятимуть виробленню прогнозованого результату, – складання схем, таблиць, написання власного твору-роздуму за запропонованою темою, використання алгоритмів розумових операцій тощо.

Ця обставина потребує й зміни підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів. Учителю потрібно насамперед звертати увагу не лише на успішність чи неспроможність виконання завдань учнем, а й на докладені ним зусилля для виконання того чи іншого завдання. Як зазначають дидакти, оцінка має бути оптимально доповнена самоаналізом. Такий підхід сприятиме втіленню ситуації успіху, підтримці інтересу учня до подальшого навчання. Потрібно враховувати й те, що життєвий досвід учня не настільки багатий, як досвід учителя, тому оцінка учнівської діяльності вчителем має значний вплив на висновки старшокласника про вчинок героя, подію або певний факт, описаний у творі.

Старшокласник легко залучає до аналізу літературного твору знання з інших предметів. Це треба підтримувати і ставити літературне явище в контекст – історичний, світовий мистецький, соціальний. В

учнів старших класів продовжує розвиватися абстрактне мислення, і вчитель має посилити роботу з теорії літератури, вимагаючи аналізу позасюжетних компонентів композиції, засобів творення образу-характеру, виражальних особливостей мови твору. Також учителю варто частіше звертатися до літературно-критичних матеріалів, щоб розвивати в учнів критичне ставлення до літератури через залучення літературної критики.

Є. Пасічник указує на те, що в пору юності в учнів засвоюється не тільки історичні етапи розвитку української літератури, а й літературні напрями, тобто історія літератури як мистецтва. Діяльність старшокласників можна умовно поділити на 2 етапи:

– вивчення літератури в 10 класі. Поглиблюються зв'язки між сприйняттям твору, його інтерпретацією, аналізом та системою теоретичних понять. Збільшується самостійність учнів у виборі варіантів аналізу, в моральних та естетичних оцінках твору;

– вивчення літератури в 11 класі. Розвиток читачьких інтересів йде шляхом поєднання понятійних узагальнень. Особливе значення у формуванні цілісного розуміння художньої літератури має увага до авторського задуму [5].

Не випадково у методиці навчання літератури методисти розрізняють шкільний і літературознавчий аналіз, оскільки на уроці літератури ми не маємо права зосереджуватися лише на літературознавчих поняттях, а й повинні враховувати мотиваційні фактори навчання школярів. Без цього процес організації інтерпретаційної діяльності не може бути ефективним. Без свідомої внутрішньої мотивації в учнів неможливо сформулювати інтерпретаційних умінь, які пробуджують естетичні переживання, глибокі роздуми тощо. Як відомо, мотивація виконує спонукальну функцію і наповнює змістом навчальний процес. У кожного учня вони будуть свої, залежно від його індивідуальних особливостей. Педагогічна майстерність учителя полягає в тому, щоб своєчасно розпізнати і реалізувати мотиви кожного учня, дібрати до кожного з них свої важелі стимулювання у навчанні та залучення до аналітичної й інтерпретаційної діяльності.

Віковою особливістю старшокласників є певний досвід установлювати зв'язки між набутими та новими знаннями, свідомо керувати своєю мислительною діяльністю. Поступово у цьому віці формуються вміння самостійно висувати гіпотези і критично їх оцінювати. Старшокласники все виразніше проявляють самостійність у навчальній діяльності. Психологи і педагоги переконують, що у цьому віці знання старшокласник повинен здобувати самостійно. Роль учителя зводиться до організації, керування та контролю і корекції за навчальною діяльністю дитини. Зважаючи на це, під час організації інтерпретаційної діяльності на уроці літератури доцільно дотримуватися принципів індивідуалізації та самоорганізації, які полягають у підході до процесу інтерпретації як до власної читачької творчості учнів.

В умовах діяльнісного підходу до навчання літератури, на наше переконання, доцільно керуватися й принципами розвивального проблемного навчання. З. Калмикова вважає, що навчання, для якого характерне засвоєння знань учнями під час власного самостійного вирішення проблем, позитивно впливає на розумовий розвиток школярів [13]. В основі проблемного навчання, як відомо, лежить створення вчителем проблемних ситуацій, запитань чи завдань. Інформація на такому уроці не передається учням у готовому вигляді, а постає як низка проблем, які потребують вирішення. Створюється своєрідна перешкода, подолати яку учень зможе лише у результаті власної активної мислительної діяльності, що й веде до свідомого засвоєння знань.

Звернення до проблемного навчання у старших класах раціонально впливає на формування інтерпретаційної компетентності, оскільки інтерпретаційна свідомість старшокласника пов'язана із дивергентним мисленням, тобто на одне і те ж запитання можна дати безліч однаково правильних і рівноправних відповідей, чим відрізняється від конвергентного, яке орієнтується на однозначне вирішення навчальної задачі, що заперечує проблему як таку [14]. Про ефективність застосування проблемного навчання для розвитку критичного мислення писали вітчизняні методисти Б. Степанишин, Є. Пасічник, Н. Волошина, Г. Токмань та ін.

Отже, ефективності організації інтерпретаційної діяльності старшокласників сприятиме врахування принципів емоційності, колективності, діалогічності, індивідуалізації, самостійності та проблемності навчання.

Психологи наголошують, що будь-якій інтерпретації передують сприйняття (рецепція). У психології сприйняттям називають процес осмисленого активного чуттєвого пізнання предмета на основі його образу, що дає підстави розглядати сприйняття як інтелектуальну діяльність. У період ранньої юності відбувається дистанційоване сприймання літератури, старшокласник читає твір критично, бачить за текстом автора, визначає авторську позицію щодо порушених проблем і зіставляє їх зі своєю. Бажання оригінально самовиразитися природне для цього віку. Старшокласник уже замислюється над власною долею, його цікавлять проблеми щастя, життєвого успіху, кохання і дружби, морального вибору. У літературі учень шукає ідеал людини – друга і коханого, його оцінки героїв твору залежать від зіставлення образу з вимірним ідеалом.

Сприйняття виникає в результаті синтезу відчуттів, які виникають безпосередньо під час контакту з

твором мистецтва, та уявлень, тобто образів, набутих у результаті життєвого досвіду. Отже, можна стверджувати, що сприйняття, по суті, є інтелектуальним актом, рішенням певних проблем, які виникають під час сприйняття різних видів мистецтва і потребують тлумачення. Тобто інтерпретаційна діяльність іманентно притаманна будь-якому людському сприйняттю. Учителю літератури варто знати, що усвідомлене сприйняття відбувається під час спостереження. Отже, спостереження як вид учнівської діяльності сприяє глибшому пізнанню об'єкта. Таким чином, механізм інтерпретації вбирає в себе в якості складових елементів усю рецептивну діяльність психіки людини: сприйняття, відчуття, спостереження та пізнання. Інтерпретаційна діяльність є у кожному з названих актів.

Важливими для нашого дослідження є наукові пошуки про теорію інтерпретації С. Рубінштейна. Психолог стверджував, що ступені розумового розвитку дитини фактично є ступенями розвитку інтерпретації, «оскільки саме спостереження – це осмислене, зріле, інтерпретаційне сприйняття» [15, с. 105]. Суттєвим для розвитку спостереження як осмисленого та інтерпретаційного сприйняття є вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між минулим, теперішнім і майбутнім. Таке вміння має суттєве значення для організації інтерпретаційної діяльності старшокласників на уроці.

Найвищий ступінь розвитку інтерпретації, на думку вчених, характеризується вмінням тлумачити ціле через окремі частини. При цьому невідомі частини інтерпретуються у складі цілого спочатку як гіпотези, які в подальшому свідомо і цілеспрямовано перевіряються на наступних етапах сприйняття і дослідження об'єкта (реінтерпретація). Як бачимо, для інтерпретаційної діяльності характерні мислительні операції дедукції, індукції та аналогії. Але вони, як відомо, не притаманні для мислення дитини з народження і не з'являються самі собою з переходом від однієї вікової категорії до іншої, а формуються під час пізнавальної діяльності під керівництвом дорослих у процесі навчання і виховання.

Отже, розвиток спостереження у дитини як осмисленої інтерпретаційної діяльності відбувається поетапно, відповідно до віку дитини та інтерпретаційних умінь, які залежать від глибини проникнення в сутність досліджуваного предмета. Змінюється також структура самого сприйняття від схематичного, сумарного цілого, в якому частини не розчленовані, до цілого, заснованого на внутрішніх взаємозв'язках частин.

С. Рубінштейн виділяє три ступені розвитку інтерпретації: 1) інтерпретація-уподібнення, в основі якої лежить подібність між явищами та об'єктами, що сприймаються; 2) інтерпретація, яка заснована на причинно-наслідкових зв'язках між конкретними явищами та об'єктами; 3) інтерпретація-умовивід [15, с. 111–115].

У періоді ранньої юності у розумовому розвитку особистості відбуваються якісні зміни, особливого значення набувають сприйнятливність, спостережливість і глибина пізнавального проникнення у зміст та форму досліджуваного об'єкта. Старшокласники вже вміють абстрактно мислити і поряд із двома першими ступенями інтерпретації можуть здійснювати інтерпретацію-умовивід.

Отже, дослідження психологічних механізмів процесу інтерпретації дозволяє закласти психолого-педагогічні основи для організації інтерпретаційної діяльності старшокласників під час вивчення української літератури.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічних праць дозволимо собі підбити певні підсумки:

– рання юність – вік потенційно творчий, інтелектуальний, що робить його найбільш сприятливим для реалізації компетентнісного, діяльнісного і особистісно зорієнтованого підходів під час організації інтерпретаційної діяльності на уроці;

– інтенсивне дорослішання особистості в юнацькому віці – основа для розвитку естетичних почуттів; контакт із різними видами мистецтва не повинен обмежуватися лише схвильованістю, будь-яке емоційне переживання потребує пояснення і коментарів, обговорення;

– лише в колективі можливий навчальний діалог, під час якого відбувається інтерпретаційна діяльність;

– ефективності організації інтерпретаційної діяльності старшокласників сприятиме врахування принципів емоційності, колективності, діалогічності, індивідуалізації, самостійності та проблемності навчання;

– психологічний механізм інтерпретаційної діяльності є одним із видів рецептивної інтелектуально-емоційної діяльності людини, охоплює відчуття, сприйняття, спостереження та пізнання; розвиток інтерпретації, а отже, й інтерпретаційна діяльність учнів проходить у три етапи: інтерпретація-уподібнення, інтерпретація на причинно-наслідкових зв'язках між конкретними явищами, інтерпретація-умовивід, яка виражає внутрішні властивості явищ.

Список використаних джерел та літератури

1. Дятленко Т. І. Про якісні зміни в шкільній літературній освіті і ефективні шляхи їх реалізації / Т. І. Дятленко // Сборник научных трудов «Актуальные научные исследования в современном мире». Выпуск 11 (31), часть 13, ноябрь 2017 г. Переяслав-Хмельницкий. – 2017. – С. 75–81.
2. Українська література: 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Укладачі Р. В. Мовчан, К. В. Таранік-Ткачук, М. П. Бондар, О. М. Івасюк та ін. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>. – Дата звернення: 17.05.2018.
3. Гоголь Н. В. Психолого-педагогічні передумови формування в учнів 5–6 класів естетичної оцінки художнього твору / Н. В. Гоголь // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – № 9. – С. 37–42.
4. Гриневич В. Сучасні підходи до формування в майбутніх учителів умінь аналізувати образи-персонажі художніх творів історичної тематики / В. Й. Гриневич // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / голов. ред. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. – 2015. – № 1 (45). – С. 229–238.
5. Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник / за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, – 2002. – 344 с.
6. Тлумачний словник української мови / авт.-уклад. А. О. Івченко. – Харків : Фоліо, – 2006. – 540 с.
7. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
8. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–142.
9. Яценко Т. Вивчення творчості Івана Багряного в 9 класі: компетентісний підхід / Т. Яценко // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 5. – С. 39–45.
10. Левитов Н. Д. Психология старшего школьника / Н. Д. Левитов. – М. : Учпедгиз, 1955. – 244 с.
11. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1966. – 291 с.
12. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.
13. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучения / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
14. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1982. – 207 с.
15. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. 2-е изд. – М. : Педагогика, 1973. – 416 с.

Татьяна Ивановна Дятленко,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка, литературы и методики обучения Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко,
e-mail: tetiana.diatlenko@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ВО ВРЕМЯ ТЕКСТУАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

В статье рассмотрена проблема организации интерпретационной деятельности старшеклассников во время текстуального изучения художественного произведения. Автор статьи на основе анализа научных трудов по психологии выделяет возрастные новообразования учащихся старшего школьного возраста, психолого-педагогическую природу урока литературы в старших классах и психологические механизмы процесса интерпретационной деятельности, какие нужно учитывать учителю-словеснику во время организации интерпретационной деятельности старшеклассников на всех этапах углубленной работы над художественными произведениями, которые действующая программа предлагает для текстуального изучения. Очерчивает отдельные виды работы на уроке в контексте компетентностного, деятельностного, личностно ориентированного подходов к изучению литературы в школе на современном этапе.

Ключевые слова: ранняя юность, возрастные особенности, восприятие, литературное образование, компетентностный подход, личностно ориентированный подход, деятельностный подход, интерпретационная деятельность, функции учителя.

Tetiana Diatlenko,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the Ukrainian language,
literature and teaching methods chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National
Pedagogical University,
e-mail: tetiana.diatlenko@gmail.com

ORGANIZING INTERPRETATION ACTIVITIES OF STUDENTS DURING TEXTUAL STUDY OF A FICTION TEXT

Introduction *The article deals with the problem of organizing the interpretation activities of high school students during the textual study of a fiction text. In the context of the reform of school literary education, it is necessary to form critical thinking of students, their ability to express thoughts, substantiated judgments, to compare, analyze and evaluate writers' works and creativity. Current documents indicate the fundamental reorganization of teachers' work and methodologists in this sphere. The teacher faced the problem of forming a competent student-reader who has the following characteristics: stable interest in reading, the ability to imagine and survive the reading, to think critically, to interpret the reading, to find the author's and to create his own meanings, to feel the aesthetic pleasure of the artistic word, that is, the modern school leaver must have a formed interpretative competence that is a component of a subject (literary) competence.*

Purpose. *To investigate age-appropriate features of high school students, psychological and pedagogical features of activities at the literature classroom in high school and to study psychological mechanisms of interpretation*

Methods. *Theoretical analysis of documents and literature, inductive and deductive methods of generalization, systematization of the results.*

Results. *Organizing the interpretive activity of students at the lesson, the teacher must consider such special features of early youth period: affirmation of a sense of adolescence, which determines the character of a student activity, his aspirations and desires, activities, etc.; intensive intellectual maturation, as an ability to abstract, skills to formulate and evaluate alternative hypotheses, as well as to analyze their own opinions; establishment of causal relationships between acquired life experience and new educational information; intense development of aesthetic sensuality, which affects the moral and ethical position; meaningful role of emotions for motivating thinking activity, etc.*

Originality *The effective principles of organizing interpretation activities of students at the literature classroom are called. They are: dialogue, emotionality, individualization and collective character of educational activity, developmental and problematic studies.*

Conclusion *On the basis of the analysis of psychological and pedagogical works of L.Vygotsky, I.Kon, P.Jakobson, S.Rubinstein and others the results were summed up: early adolescence is the age of potential creativity and intellect, which makes it the most favorable for implementing a competence, activity and personally oriented approaches. during the organization of interpretation activities in the classroom. The effectiveness of organizing the interpretation activities of students depends on emotionality, collectivity, dialogue, individualization, independence and problem-solving learning. The psychological mechanism of interpretation activity is one of the types of receptive intellectual and emotional activity of a person, encompasses feelings, perceptions, observations and cognition. There are three stages of the development of interpretation, and therefore, the interpretation activity of students: interpretation-assimilation, interpretation on causal relationships 'between the concrete phenomena, the interpretation-inference, which expresses the internal properties of phenomena.*

Key words: *early adolescence, age-appropriate characteristics, perception, literary education, competence approach, personally oriented approach, activity approach, interpretation activity, teacher functions.*

References

1. Dyatlenko T. I. Pro yakisni zminy` v shkil`nij literaturnij osviti i efekty`vni shlyaxy` yix realizaciyi / T. I. Dyatlenko // Sborny`k nauchnyx trudov «Aktual`nye nauchnye y`ssledovany`ya v sovremennom my`re». Vypusk 11 (31), chast` 13, noyabr` 2017 g. Pereyaslav-Xmel`ny`czky`j. – 2017. – S. 75–81.
2. Ukrayins`ka literatura: 5–9 klasy`. Programa dlya zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv / Ukladachi R. V. Movchan, K. V. Taranik-Tkachuk, M. P. Bondar, O. M. Ivasyuk ta in. / [Elektronny`j resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>. – Data zvernennya: 17.05.2018.
3. Gogol` N. V. Psy`xologo-pedagogichni peredumovy` formuvannya v uchniv 5–6 klasiv estety`chnoyi ocinky` xudozhn`ogo tvoriv / N. V.Gogol` // Ukrayins`ka literatura v zagal`noosvitnij shkoli. – 2008. – № 9. – S. 37–42.

4. Gry`nevych V. Suchasni pidxody` do formuvannya v majbutnix uchyteliv umin` analizuvat` obrazy`-personazhi xudozhnix tvoriv istory`chnoyi tematy`ky` / V. J. Gry`nevych // Pedagogichni nauky` : teoriya, istoriya, innovacijni texnologiyi : naukovy`j zhurnal / golov. red. A. Sbruyeva. – Sumy` : Vy`d-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. – 2015. – № 1 (45). – С. 229–238.
5. Naukovi osnovy` metody`ky` literatury` : navchal`no-metody`chny`j posibny`k / za red. N. J. Voloshy`noyi. – K. : Lenvit, – 2002. – 344 s.
6. Plumachny`j slovny`k ukrajins`koyi movy` / avt.-uklad. A. O. Ivchenko. – Xarkiv : Folio, – 2006. – 540 s.
7. Xutorskoj A. Klyuchevye kompetentnosty` kak komponent ly`chnostno-ory`enty`rovannoj parady`gmy obrazovany`ya / A. Xutorskoj // Narodnoe obrazovany`e. – 2003. – № 2. – S. 58–64.
8. Selevko G. Kompetentosty` y` y`x klassy`fy`kacy`ya / G. Selevko // Narodnoe obrazovany`e. – 2004. – № 4. – S. 138–142.
9. Yacenko T. Vy`vchennya tvorchosti Ivana Bagryanogo v 9 klasi: kompetentisny`j pidxid / T. Yacenko // Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli. – 2006. – № 5. – S. 39–45.
10. Levy`tov N. D. Psy`xology`ya starshego shkol`ny`ka / N. D. Levy`tov. – M. : Uchpedgy`z, 1955. – 244 s.
11. Yakobson P. M. Emocy`onal`naya zhy`zn` shkol`ny`ka / P. M. Yakobson. – M. : Prosveshheny`e, 1966. – 291 s.
12. Vy`gotsky`j L. S. Psy`xology`ya y`skusstva / L. S. Vy`gotsky`j. – M. : Y`skusstvo, 1986. – 573 s.
13. Kalmykova Z. Y`. Produkty`vnoe myshleny`e kak osnova obucheny`ya / Z. Y`. Kalmykova. – M. : Pedagogy`ka, 1981. – 200 s.
14. Kon Y`. S. Psy`xology`ya starsheklassny`ka / Y`. S. Kon. – M. : Prosveshheny`e, 1982. – 207 s.
15. Ruby`nshtejn S. L. Problemy` obshhej psy`xology`y` / S. L. Ruby`nshtejn. 2-e y`zd. – M. : Pedagogy`ka, 1973. – 416 s.

Отримано редакцією 28.05.2018 р.

УДК 37.016:821.161.2»375.2»(045)

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-136-143

Світлана Олексіївна Жила,
доктор педагогічних наук, професор кафедри
української мови і літератури
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,
e-mail: kafedra.ukr.movu@gmail.com

«НОШУ Я В СОБІ ДВА СОНЦЯ»: УРОК ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ЗА РОМАНОМ МИРОСЛАВА ДОЧИНЦЯ «МАФТЕЙ»

Нілі Йосипівні Волошиній присвячую

У статті досліджено жанрово-стильові і проблемно-тематичні особливості роману Мирослава Дочинця «Мафтей». Автор проаналізувала оригінальний жанрово-структурний тип роману, в якому гармонійно узгодилися література й філософія, а філософські поля стали важливим духовним підмурівком тексту; дослідила заголовки і підзаголовки, які є концептуальними згустками твору; схарактеризувала образну систему роману. Автор статті запропонувала орієнтовний план читачької конференції для учнів 10 класу закладів середньої освіти, проблемну дискусійну бесіду, літературну вікторину за романом Мирослава Дочинця «Мафтей».

Ключові слова: роман, філософські поля, екзистенційна наповненість, заголовок, підзаголовок, читачька конференція, проблемна дискусійна бесіда.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Усі ми пам'ятаємо, як Н. Волошина ствердила, що в методиці позакласне читання уявлялось як фокус, в якому відбивались інтереси читача, визначався рівень його духовних запитів і способів сприймання художнього слова. Вона відзначала: «Уміле керівництво позакласним читанням в системі впливу на школяра поряд із соціальним оточенням, каналами інформації спрямовує і стимулює самостійне читання учнів. Воно зумовлене, крім того, розвитком читача, з одного боку, і розвитком мистецтва – з другого» [1, с. 123]. Старшокласники люблять читати гостросюжетні, пригодницькі твори. До таких належить філософсько-психологічний роман М. Дочинця «Мафтей».

Аналіз публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. На жаль, проблеми вивчення творів сучасних вітчизняних письменників обумовлені недостатньою їх дослідженістю в сучасному літературознавстві. Зокрема, фактично до сьогодні матеріали для аналізу романів М. Дочинця обмежуються відгуками й рецензіями в періодичних виданнях та на Інтернет-сайтах, а також інтерв'ю з автором.

Мета дослідження – проаналізувати жанрово-стильові особливості роману М. Дочинця «Мафтей», схарактеризувати образ головного героя в контексті авторської філософської концепції, запропонувати урок позакласного читання за досліджуванним твором.

Виклад основного матеріалу. Роман М. Дочинця «Мафтей» написаний «сухим пером» про пошуки вісьмох дівчат-відданиць, які майже одночасно (протягом року) пропали в Мукачеві в середині XIX ст. Чутки про це поширилися всією Європою. Мукачівська жандармерія не змогла розшукати жодної дівчини. На допомогу їм приїхав кінний загін жандармів зі Словаччини, і знову ніяких результатів. Мукачівська домінія просить допомоги в Угорщині. І будапештські детективи нічого певного знайти не можуть. І от до розшуків залучають «філозопаздоровля» Мафтея Просвирника, знаного у всьому краї й навіть за його межами. Він знаходить у Марамороші «дівичь-анголиць» і повертає їх додому: «Мусіли вернути свій путь, а на ньому – впізнати самих себе і знайти свій Дім» [2, с. 338].

Чому ніхто не зумів відшукати дівчат, а Мафтеєві це вдалося? Тому, що він володів сімома чудесами світу: даром бачити, даром чути, даром відчувати, даром говорити, даром думати, даром радіти і даром любити. Книга М. Дочинця «Мафтей», як і попередні його романи «Горянин», «Світован», «Вічник» – спроба пізнати себе і світ у собі. Це погляд з відстані 160 і більше років через час із інших історичних умов, із іншого життєвого досвіду на мудрого закарпатця, українця, який дивує світ своєю філософією, моральними законами всередині себе.

Автора в минувшині цікавлять не стільки сюжети, скільки відповіді, він докопується до глибин закарпатської мудрості й моралі, бачить її серцем, чує душою. Знову, як і в романах «Світован», «Горянин», «Вічник», усе сфокусовано на долі людини, й він дає відповіді на запитання: хто ми є, для чого ми приходимо у цей світ, куди відходимо, у чому наша вічність, невмирущість. Своім буттям головні герої його романів уособлюють мудрість і мораль українців, які жили, живуть і будуть жити на цій сріберній землі.

М. Дочинець конструює художню модель роману «Мафтей» так, щоб Європа стала предметом глибоких, напружених критичних роздумів автора, а для цього він головного персонажа із герметичного світу, в якому він жив «сам, як ніс на лиці», «як пустинножитель, оповитий заповідним захистом від світу», «в солодкому відлюдництві», занурює «в колотнечу світу». Це дає можливість письменнику наповнити твір великим і різноманітним суспільним змістом, зробити його панорамним, дзеркалом життя міста Мукачево, яке було осердям усієї Європи, світу, «ба навіть Усесвіту» та цілого краю й сусідніх держав.

І хоча в основу твору покладено справжні події, які відбулися в місті Мукачеві, й автор увів інтригу пошуків, проте він став романом, що узагальнив характерні ознаки національного, морального буття, розкриваючи через яскраві, колоритні образи наш український дух. Роман наповнено глибокою життєвою філософією, що спонукає реципієнтів до роздумів про вічні цінності. Автор запрошує читачів до своєрідної духовної співпраці, виділяючи курсивом у тексті філософські й релігійні думки, психологічні настанови.

Письменник провокує читача на доосмислення роману, а виділені курсивом сентенції – це вузлики напам'ять, спонуки до глибоких роздумів про швидкоплинність буття, про життя в гармонії з природою, про бездержавність нації, про національну самоідентичність людини, про силу любові.

Отже, можна твердити, що М. Дочинець створив оригінальний жанрово-структурний тип роману, в підмурівку якого народна філософія, світові релігії з людиною як цілим світом, Усесвітом. Це роман органічної єдності, гармонії між релігійною, філософською думкою й художнім образом. Це є енергетичною пуповиною книги. За допомогою виділених місць у тексті автор уводить певну тему, створює відповідний настрій у процесі читання, а також продовжує сюжетні хідники або ж розвиває епічний, релігійний чи філософський мотиви. Тут специфічний рівень екзистенційної наповненості (національний!!!), котру по-особливому треба й сприймати!

Визначальною ідеєю, покладеною в основу «Мафтея», є ідея залучення до активної співтворчості реципієнта. На нашу думку, митець запрошує читача на своє інтелектуальне художнє й філософське поле, а силове поле він має сильне. Пригадує Дочинцеве: «Читаючи книжки, від письменців треба брати... надих..., регулу (енергію)» [3, с. 163].

Роман «Мафтей» написано розділами, які автор називає затинами: «Як вести письмо... Чуєш цюкання дроводілів, що ціфрують церкву в Замлині? Чуєш переспів топирців: один затин, другий затин, третій – і дерево вкривається різьбою... Пиши затинами – коротко і гостро, як дерево тнеш. Наріжай слова з твердого матеріалу і клади їх у щільні, незрушні ряди... Пиши, пам'ятаючи: слово, позбавлене любові, невіразне і марне» [2, с. 7].

Їх у тексті 28, кожен з яких є автономною цілісністю, кожен затин є начебто окремою новелою чи оповіданням, а часто – маленьким клубком, який розв'язує письменник. Роман відкривається прологом – окремим розділом твору «Оглавок. Тінь виноградаря», в якому автор знайомить читачів з оповідачем та готує їх до сприймання «повідання», створює загальний настрій чи, кажучи мовою суміжного мистецтва, налаштовує тональність.

Усі 28 розділів мають також заголовки, цікаві й вишукані, які запам'ятовуються, бо є мигдаликами, у яких запрограмована життєва функція персонажів, скажімо, ось хоча б така: «Той, що з'їв гору» (про діда Данила), «Філозоф із конюшні» (про діда Данила), «Мерцям не заглядають в очі» (про дев'яту дівчину, уражену блискавицею).

Колись ми уже писали про те, що Мирослав Дочинець є майстром творення як заголовків, так і підзаголовків, які є не лише компонентами організації текстів, а й концептуальними згустками. Любить письменник так звані називні заголовки («Вічник», «Криничар», «Горянин», «Світован», «Бранець Чорного Лісу», «Мафтей»).

Роман «Мафтей» своїм заголовком завдячує головному персонажеві Мафтеєві Просвирнику, якого люди ще називають Відуном, чоловіком із видаючими очима, Знатником, Зелейником, Провидцем, Травознаєм. Сам герой стоїть на грані відкриття свого призначення й покликання в цьому світі й натякає читачеві, що його ім'я несе своєрідні шифри, коди, які впливають на його характер і долю, окреслюють контури його життя: «Ймено моє – Мафтей. Чудне навіть на наш велемовний підкарпатський вигін... Чорноризець Аввакум нарік мене так, бо заявився я в грішну сю юдоль уночі між днями апостола Матвея і великомученика Фатєя. Либонь, аби не уразити жодного зі святих. Божий чоловік поєднав їх одним наріччям – Мафтей. Як перст і ніготь. Як стовп і рамено хреста. Таким трибом, народжений у присмерку ночі, ношу я в собі два сонця – дня вчорашнього і дня завтраго. І та подвійна світність мене не спить» [2, с. 29–30]. Ім'я людини несе в собі сильну енергетику, бо його захисні властивості асоціюються з янголом-охоронцем. Мафтей таких янголів-охоронців мав два.

Отже, головний персонаж вважає, що його ім'я має подвійне смислове навантаження: «ношу я в собі два сонця». Розкрити семіотичну сутність заголовка допоможе словник-довідник «Власні імена людей», за яким Матвій – дар (Бога) Ягве (буквально Божа людина), а Фатій – світло [4, с. 76]. Мафтей через своє ім'я сіяв свою славу, бо мав і загострене почуття власної гідності й внутрішньої свободи.

Головний герой наповнений світлоносною силою, духом і вміє віддавати їх людям, світові. Його світло душі дарує всім радість. Він жив у намоленому світі, бо пробуджувався і засинав у вірі – справді був Божою людиною, до чужих домівок завжди приходив з подарунками, яких потребували. І, як Божа людина, множив славу добродетності, у всьому краї пам'ятали і цінували те, що Мафтей зробив для людей. Своїми руками й розумом Мафтей утверджував Божі закони. Маючи 70 літ пішов розшукувати дівчат. Допмагаючи людям, він допомагав і собі, і так стверджував закон любові, адже любити – це відчувати потреби і біди інших. Любов повернулася Мафтеєві віддарунком – любов'ю Ружени, втраченою 45 літ тому.

Загальновідомо, що ім'я багато значить для того, хто його носить, адже носій перебирає риси імені до своєї долі й характеру. Є домінуюча й другорядні риси імені. В імені «Мафтей» поєднуються дві основні містичні сили: «Божий чоловік» і «світлий», і читачі переконуються, що ці начала спрацювали для головного персонажа. І хоча, за П. Флоренським, кожне ім'я має цілий спектр моральних самовизначень і низку різних життєвих шляхів (від досконалого з високим ступенем духовної висоти й до недосконалого), наш персонаж увібрав до спектру свого імені верхні його горизонти. Імена Матвій і Фотій стали визначальними для героя, бо передбачали міцність, активність, рухливість, сміливість, сильний і скромний характер, любов до красивої яскравої жінки, що користується успіхом у чоловіків, вірність (код імені Матвій); талановитість у царині філософії, науки, мистецтва, релігії, сприйнятливості до нових думок, розуміння інших людей, стриманість, віднайдення смислу життя в нематеріальній стихії (шифр імені Фотій).

Автор «народжує», а потім ліпить характер, який відповідає чудному імені персонажа. Письменник зізнається, що «задум – це коли в тобі починає жити ембріон... ідеї головного героя. У мене немає класичних сюжетів, інтриг. Є лише герой, який несе сутність, духовну якість. Й ось коли він для мене викристалізовується, то цілковито зживаюся з ним. І він мене починає вести, кликати, щоб щось повідати».

Отже, М. Дочинець спочатку «народжує» душу, потім спілкується з нею, поки та стає реальністю для реципієнтів, і зойкає душа читача від знайомства з головним героєм, захоплюється ним. Думаємо, що Мирослав Дочинець вибудовує концепцію образу Мафтея Просвирника через його ім'я й прізвища, які в романі набирають ознак індексу. Як відомо, дія індексу ґрунтується на фактичній, реально наявній суміжності означеного і означувального. До слова, ім'я, за О. Лосєвим, – це завжди образ, щось цілісне і єдине. Імена героїв допомагають подати про них додаткову підтекстову інформацію. О. Слоньовська зазначає: «Міф імені спрацьовує в усіх, без винятку, високохудожніх текстах, тому письменники до імен своїх героїв чи героїнь підходять дуже уважно...» [5, с. 202].

М. Дочинець у книзі «Розрада-гора» писав: «Упродовж життя ми носимо три головні печаті: власне ім'я, дане при народженні, родові прізвище, успадковане від пращурів, і мову, виплекану народом. Цього не можна зректися, як не можна зректися своєї крові і обміняти своє серце. Наймиліша, найсолодша мова в цілому світі – рідна мова. Хто в родині цурається своєї мови, приймає чужу і дітей їй навчав, той винародовлюється. Себто – вироджується зі свого роду. Це великий гріх проти народу і зрада його» [3, с. 75].

Розуміючи, що людські імена й прізвища завжди характеризуються високим змістом, смислом і внутрішньою формою, автор наділяє свого героя двома іменами, щоб збільшити його могутність, зарядити подвійною енергією. Герой сам про себе каже: «Якби благословення й подяки, якими я обсіпаний тут, на землі, стали перама, то не треба й крил, аби вознести на небо» [2, с. 29].

А тепер «дві слові» про прізвиська. Їх цілий пучок. І вони увиразнюють твердість духу головного героя, показують розумного, глибинного, мудрого закарпатця, виповненого триединою потребою – бути потрібним людям, бути потрібним Богові й бути потрібним собі. Це місіонер Мукачева й краю. Образ цього знатного українця не соромно показати світові, що вже й діється (роман перекладено багатьма мовами).

Підзаголовок «Книга, написана сухим пером» зорієнтовує читача на те, що оповідь у романі ведеться від імені головного героя Мафтея, а тому написана сухим пером. Розповідь ця двоїста – паралельно у сьогоденні – середина XIX ст., коли Мафтей розплутує таємниче зникнення дівчат, і минулому – (спогади про діда Данила, бабу Злоту, батька Гриця, матір Мелану – просвірницю, чернеця Аввакума, кохану Ружену, яку знайде через 45 літ). Колись чернець Аввакум напророкував Мафтеєві, що той має написати книгу, позаяк є божою посудиною, в якій Творець береже своє слово. До слова, Аввакум з давньоєврейської – обійми (Божі), натяк на те, що Мафтей перебував увесь свій земний вік під впливом, вишкілом учителя (години навчання для Мафтея були «переткані щастям пізнання»).

За романом «Мафтей» десятикласникам можна запропонувати читачку конференцію поглибленого розуміння та аналітичного вивчення літературного твору. Цей тип заняття скеровує словесника й учнів на попереднє прочитання й колективне тлумачення тексту.

Подаємо орієнтовний план читачкої конференції за цим текстом.

1. Вступне слово вчителя. Коротка характеристика творчості М. Дочинця.
 2. Історія написання роману «Мафтей», мистецький задум автора.
 3. Художня система і жанрова своєрідність твору.
 4. Композиційно-сюжетні особливості роману:
 - Художній час і простір. Мукачеве як осереддя Європи, світу й Усесвіту. Благословенна Русинія як земний рай.
 - Сюжет, сюжетні вузли твору.
 - Позасюжетні елементи (назва, епіграфи, портрети, пейзажі, інтер'єри, екстер'єри, монологи, діалоги, авторські відступи).
 5. Тематика та проблематика роману (загальнолюдські, філософські, політичні, національні, соціальні, морально-етичні питання).
 6. Образна система твору:
 - Чари образу «мудряка із Заріки», «філозопаздоровля» Мафтея.
 - Образ Ружени – «жінки-мрії», «жінки-тайни», яка мала «княжу звізду» («... красна, яко дикий туліпан, розумна, як змія, вільна, як вітер, самотня, як місяць»).
 - Образ Божого челядника Аввакума («сей чоловік – сам гора»).
 - Історія діда Данила, «Того, що з'їв гору» («се історія великої любові до коней, до гори, до жінки»).
 - Батько й мати головного персонажа (Гриць й Мелана).
 7. Мова роману.
 8. Літературна вікторина за «Мафтеєм».
 9. Художнє читання монологу «Зустріч Матея й Ружени» (назва умовна) [2, с. 224–225] за самостійно дібраним музичним твором.
 10. Проблемна дискусійна бесіда.
 11. Презентація ілюстрацій до роману.
 12. Мої враження від твору або запитання до інтерв'ю з М. Дочинцем за романом «Мафтей» (учні готують удома, а в класі лише озвучують).
 13. Підсумки читачкої конференції.
- Вікторина за романом Мирослава Дочинця «Мафтей»
- Чий це портрет?
1. «Я сидів коло підмурівка, грів камінь. Сонце теплим квачиком малювало медові поворози на моїх повіках, скомтало (лоскотало – С. Ж.) губи, як збитош на дівиця. Зносилися, потоншали мої повіки. Проміння сіється через них, як через крильця бабки. Воно й не чудниця: сімдесятим роком приденно кліпати, ви сліпувати неприявне в світі, переціджувати зримає, вбирати очима просторинь і замикати в них загуслий час... Ви, дідку, кажуть, і через повіки видите. Відун! Смішні людкове. Їм аби до чудесного дотикнутися. Бодай язиком. Не втеліпають прості, що чудесне якраз без чудес. Не втамуєш спраги на чудо, доки сам не виплекаєш чудо в собі...» («Мафтея, с. 10).
 2. «Скинув каптан і підбиту куницею шапку, важко ступив на суходіл. Простоволосий, згорблений, у

самій сорочці, а сам чорний лицем, як згарок, – мав вигляд, наче вдарила в нього блискавка. Стиск серця перебивав йому дихання. Багатство тільки сточує людей, але глибоко в них не проникає; всередині вони голі» (про бурмістра Мукачева, с. 12).

3. «... була інакшою не тільки очима й волоссям. Ходила в рясній пондьолі на сотню рубчиків, в атласному лейбику, а тонкий стан її перехоплював шовковий черлений пояс. І носила чоботята з зеленкуватої юхти. Босоноге росвігівське жіноцтво заздрило сікло в її бік очима, а послушники з монастирської винниці дрібно хрестилися. Та що там чоботи.

... ходила в дощатий будар (либонь, перший у русинському Мукачеві) з повним жбаном води і обрусиком.

Дивина невидана доти. Вона нігда й ніде не прикривала свої розкішні, вимиті жаб'ячим милом, коси, що спадали з пліч, як розкрилена шовкова реверенда» (Злоти, с. 71–72).

4. «Сиділа як мальована. Намітка небесної барви покривала її голову і така ж пондьола спадала цілим тілом, накриваючи й ноги. На самій маківці – очіпок чорної парчі, а на зап'ястях чорні торочки. На блідій плоті тьмаво висвічувало старе срібло завушниць та наруччя. Я впізнав би її в тисячній лаві жіноцтва, як упізнають жарину папоротевого цвіту в потемку нічного лісу» (Ружени, с. 333).

5. «... Наче хмільна імла затигла мені очі, крізь неї я вчаровано позирав на зграбні смагляві руки, перехоплені на зап'ястях віночками тонкого шитва. Взерунки ті були не нашого штибу, і легкий вовняний лейбик не нашого краю, і цятини мерехтливого скла у вухах – надто дорогі для наших посполитих красовиць. Ще й ліловий пупчик ружі в заплітці коси. Волосся в неї було як чорна вовна. А незвичне ім'я довершувало той образ...

... Вона приязно оберталася, і цвіт здригався на чорній вовні волосся. А очі, очі... здається, вони могли просвердлити залізо» (Ружени, с. 103–104).

Про котру із «дівичь-янголиць» мова?

1. «Не дитина була, а кусень паски, ... ціла вулиця називала умницею. Перша вишивкарка в нашій сторонці. Жид Мошко радо брав її обруси, а найбільше зацінів бездітну Матінку, що під деревом стоїть...» (Про Марту з Руського кінця, с. 33).

2. «- Кажуть, що... пропала одного дня з Мартою-вишивальницею.

- В'єдно й погібати легше, – розсудив циган. – Копно дівували. Все в парі, як ігла з ниткою...» (про Мокрину Обручарову, с. 39).

3. «... принесла водичку і ми мастили. Дітвак очунювався. Але того лічення було мало. Донька заповідалася ще принести, аби вздоровити малого небезпечно і щоб на других не перейшло. Клопоталася за його рятунок та й сама пропала. На днешній день без сліду...» (про Павлінку Піняшкову, с. 58).

4. «Ваша донька, чув я, була невидюшою. І ходила на ріку?»

«До прання очей не треба».

«А що сталося з очима?».

«Запалися... очі. А пак затиглися більмами, чисто як риб'ячий міхур. Гадаю, що від миловаріння» (про Лізу Голоднячку, с. 62).

5. «... пряла. ... Ми всі вбиралися з її ділання (виробів – С. Ж.).

День при дні до півночі пряла. І не світила собі. Нащо, каже, палити лампу, я прясло й руками чую. Така похватиста дитина була. В темноті, навпомацки, а ровниці вела тоненьку, як шовк. Я панам показувала – не вірили, що то з рук мужички...» (про Лізу Голоднячку, с. 64).

6. «Добре, що... встигла принести білі нитки з єрусалимської верби. Чорна поваба відступилася і черешні файно зародили. А се наш хліб, каже нянь, бо черешні й сливи мож обміняти у винокурні на зерно...» (про Оленку, с. 66).

7. За ким «пес...Сивко журився – та й здох. І черешні дві всохли за...» (Оленкою, с. 23).

8. «Чи я її не заклінала: загубиш цвіт, ..., що збереш? Загубила все, що могла. А своє дістала... Не треба було шити такі глибокі жеби (кишені – С. Ж.) на сорочині. Ой не треба... Смолавим дівчам уже бігала на вечорниці. Мудрі дівки держать гонор, а наша...» (мачуха про Анну Поросняк, с. 82).

9. «А... наді мною квилить, як каня в посуху. Вона в нас жаліслива. Була...

... в хліві ачей і спала, годила чим знала. Раз каже мені: «Няньку, я знаю, хто нам зарадить. А оченята горять нестямно. Вхопила кабатину (куртку – С.Ж.) й побігла. Без вороття...» (про Моньку, доньку Митра Желізного, с. 85).

Про кого мовлено?

1. «Ангол їх спарував і замилувався» (про Данила й Злоту, с. 70).

2. «... котра принесла в прісну течію роду повинь любови» (про Злоту, с. 73).

3. «Троє дітей живуть у цій хижі – я, Дух лугу і Час. І нам тут притульно, як у батька – матері в запічку» (про Мафтея, с. 16).

4. «Я впізнала тебе. Ще передше. Впізнала за нігтями. Нігті в декотрих людей підходять одне одному. Нігті. А отже, й ті люди...» (про Мафтей й Ружену, с. 112).

Проблемна дискусійна бесіда

1. Віктор Гюго писав, що історія має свою правду, а легенда – свою. Відомо, що М. Дочинець для свого роману шукав історичну зачіпку, аби історія не була легендою. І таки знайшов її. З якою метою письменник так довго накопичував матеріал? Свою думку аргументуйте прикладами з твору.

2. Розшифруйте композиційну схему роману «Мафтей», віднайдіть елементи композиційної вигадливості митця.

3. За словами автора, книга «Мафтей» написана духом протесту. Мандруючи Європою, письменник зрозумів, що ми давно європейці і ця книга – намагання осмислити цю істину. А як думаєте Ви? Якщо погоджуєтесь із думкою Мирослава Дочинця, то ствердіть її фрагментами роману «Мафтей». А якщо заперечуєте її, то наведіть свої аргументи.

4. В одному інтерв'ю М. Дочинець сказав: «Книжка «Мафтей» – це якоюсь мірою намагання мого осмислити нашу європейськість, і нашу в цьому світі окремішність, наші досягнення, наші можливості, і наш якийсь феномен, навіть я би сказав, який починає Україна зараз демонструвати в цьому світі». Що Ви можете сказати про неповторність і винятковість українців? Наведіть утинки з роману «Мафтей», які підтверджують наші достоїнства:

- схильність до філософствування;

- притягування до духовної культури, історії, звичаїв;

- множення матеріальної культури;

- добротворча мораль;

- воля до свободи, яка жила в різних проявах, ніколи не засинала, не вивірювалася з голів русинських, важке змагання за своє буття у світі;

- пізнання себе в собі і в світі, своїх коренів та свого внутрішнього «Я», своєї неповторності у часі;

- людина – цілий Всесвіт.

5. Пригадайте легенду про Русинію, уведену в тканину тексту (2, с. 328) й схарактеризуйте образ рідної землі. Прокоментуйте слова: «...моя отчина є книгою Бога, мовою Бога. І я невтолено читаю її...» (2, с. 328).

6. Підготуйте етнографічні коментарі до описів кушнірського, шевського й гарбарського, смолярського й зольного ремесел (2, с. 239–341) та килимарства й вишивальництва (2, с. 245–246) в Закарпатті.

Подискутуйте над фрагментом роману:

«Чудна річ. Кілько всього намішано! Отець Емешки має себе за чистого мадаря, мати русинка, одна баба словачка, друга гуцулка, а дідове – жид і поляк. Якої ж тоді крові, якого племені вона? Ні назвисько, ні кров, ні віра не засягають приналежності до народности. Дух, душа людини – ось що визначає, якому народові вона припадає. Чим же се зміряти? Проявленням духа-мислю. Хто на якій мові думає, той до такого народу й належить» (2, с. 310).

Прокоментуйте епіграфи до роману. Чим викликана мотивація вибору аж трьох епіграфів? Доведіть, що вони є своєрідними знаками до тексту, стисло розкривають його ідею: «І нічого не винесе він зі свого труда, що можна б узяти своєю рукою» (Лук. 12:16-21); «В ім'я Моє ти мандрував, раз за разом вносячи в душі осілих дешицю смутку за свободу» (Герман Гессе); «Зібрав до купи кінці ниток, що звисали з його існування, непотрібні відділив та відрізав, а зберіг тільки головні, необхідні, і має право сказати, що тепер у нього залишився на долоні крихітний клубок, що проведе його далі» (Григорій Сковорода).

Прокоментуйте найвіддаліші епіграфи до окремих роздумів (затинів) твору.

Схарактеризуйте образ міста Мукачеве за романом «Мафтей», проаналізуйте засоби його творення. У яких творах зарубіжної й вітчизняної літератури Ви пригадуєте образи міста?

Доведіть, що письменник майстерно й ненав'язливо вплітає «детективну», «історичну», «любовну» лінії в один загальний сюжет.

Отже, за допомогою сформульованих питань плану читачької конференції, проблемної дискусійної бесіди, літературної вікторини, художнього читання монологу, презентації ілюстрацій до роману, власних вражень від твору, підготовлених у вигляді рецензії і анотації старшокласники самостійно інтерпретуватимуть роман, вестимуть полілоги з автором твору, персонажами, літературознавцями та критиками. Десятикласники замисляться над вічними проблемами буття людини, пошуку щастя, кохання, свободи та себе в цьому світі.

Список використаних джерел та літератури

1. Волошина Н. Й. Система позакласного читання / Н. Й. Волошина // Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 121–126.

2. Дочинець М. Мафтей. Книга написана сухим пером : роман / М. Дочинець. – Мукачеве :

Карпатська вежа, 2016. – 352 с.

3. Дочинець М. Розрада-гора. Під Вороновим крилом / М. Дочинець. – Мукачево : Карпатська вежа, 2017. – 192 с.

4. Скрипник Л. Г. Власні імена людей : словник-довідник / за ред. В. М. Русанівського. – К. : Наукова думка, 1996. – 335 с.

5. Слоньовська О. Слід невловимого Протея / О. Слоньовська. – Івано-Франківськ : Плай-Коломия : Вік, 2006. – 688 с.

6. Іваничук Р. Серед повені книг: записки бібліофіла: про книги і про себе / Р. Іваничук. – Львів : ЛА. «Піраміда», 2016. – 160 с.

Светлана Алексеевна Жила,

доктор педагогических наук,

заведующая кафедрой украинского языка

и литературы Национального университета

«Черниговский колледж» им. Т. Г. Шевченко,

e-mail: kafedra.ukr.movv@gmail.com

«НОШУ Я В СЕБЕ ДВА СОЛНЦА»: УРОК ВНЕКЛАСНОГО ЧТЕНИЯ ПО РОМАНУ МИРОСЛАВА ДОЧИНЦА «МАФТЕЙ»

В статье исследованы жанрово-стилевые и проблемно-тематические особенности романа Мирослава Дочинца «Мафтей». Автор проанализировала оригинальный жанрово-структурный тип романа, в котором гармонично согласовываются литература и философия, а философские поля являются важным духовным фундаментом текста; исследовала заголовок и подзаголовок, которые являются концептуальными сгустками произведения; охарактеризовала образную систему романа. Автор статьи предложила ориентировочный план читательской конференции для учащихся 10 класса учреждений среднего образования, проблемную дискуссионную беседу, литературную викторину по роману Мирослава Дочинца «Мафтей».

Ключевые слова: роман, философские поля, экзистенциальная наполненность, заголовок, подзаголовок, читательская конференция, проблемная дискуссионная беседа.

Svitlana Zhyla,

doctor of pedagogical sciences,

Head of the Ukrainian language and literature

Department of T. Shevchenko National university

«Chernihiv Kolehium»,

e-mail: kafedra.ukr.movv@gmail.com

«I CARRY TWO SUNS IN ME»: LESSON OF EXTRACURRICULAR READING BASED ON THE NOVEL BY MYROSLAV DOCHYNETS' «MAFTEY»

Introduction. In the article the genre and stylistic, problematic and thematic peculiarities of the novel «Maftey» by Myroslav Dochynets' are studied. It is stated that the writer suggested to recipient the original genre and stylistic type of the novel, based on the folk philosophy and the world religions where the person is the center of the world. This is a masterpiece of the whole unity between religious, philosophical conception and artistic image. This fusion and symbiosis make the energetic sources of the composition. By means of the highlighted words in the text the author represents the certain topic, makes a peculiar mood in the process of reading and elaborates the epic, religious or philosophical motives.

It is considered that the main idea of the novel «Maftey» is involving the recipient to the active collaboration; the artist invites the reader to his intellectual philosophical sphere, that is quite strong, because he is able to write exciting things as the real artistic maestro.

The worldview paradigm of the writer is discussed in the article and it provides an attitude toward the world as to the complicated organism, in the centre of which a person exists. The originality of occurrence of a person through the dominate existentials of spirituality, unity between a person and nature, a person and time, a person and generation, a person and God, a person and society, a person and another person is described in the article. These facts allow identifying the existentialistic motives of the novel, so-called «existentials». These motives are important in the development of the characters of the novel and they highlight the peculiarity of artistic and aesthetic author's principles.

The anthropocentrism of Myroslav Dochynets' existentialistic philosophy suggests him to supremacy of the main character – Maftey, a wise, experienced, free and stoic man, in the narrative structure of the novel. There is a

specific level of existentialistic content (national) that should be perceived extraordinary.

The novel consists of the chapters that the author calls as «zatyny» instead of usual parts; this is an intrigue for the readers as the writer represents a new literary term and proposes full of logical thinking the kaleidoscope of events and scenes, which is interesting because of the method of artistic creating of the world and characters. The image of the world in Myroslav Dochynets' work gets national features, because it depicts the historical background of Ukrainians and makes progress based on people's sacred values.

Each of twenty-eight chapters is an independent continuity, a separate short story or narration and so often it is like a small clew which is puzzled out by the writer.

The novel starts from prologue – a separate chapter of the work – «Subtitle. The shadow of the wine-grower», where the author acquaints readers with a narrator, prepares them for perception and makes a total mood.

All the twenty-eight chapters have got excellent headlines that are easy to stick to readers' memory because they are like tonsils, in which the vital function of the characters is programmed.

The title and the subtitle of the novel are investigated; the set of patterns is characterized.

The schematic plan of reading conference for pupils of 10-th form of secondary school is suggested; the problematic argumentative conversation and literary quiz based on the novel «Maftey» by Myroslav Dochynets' have elaborated.

Key words: *novel, philosophical spheres, existentialistic content, headline, subtitle, reading conference, problematic argumentative conversation.*

References

1. Voloshy`na N. J. Sy`stema pozaklasnogo chy`tannya / N. J. Voloshy`na // Naukovi osnovy` metody`ky` literatury` : navch.-metod. posib. / za red. N. J. Voloshy`noyi. – K. : Lenvit, 2002. – S. 121–126.
2. Dochy`necz` M. Maftej. Kny`ga napy`sana suxy`m perom : roman / M. Dochy`necz`. – Mukachevo : Karpats`ka vezha, 2016. – 352 s.
3. Dochy`necz` M. Rozrada-gora. Pid Voronovy`m kry`lom / M. Dochy`necz`. – Mukachevo : Karpats`ka vezha, 2017. – 192 s.
4. Skry`pny`k L. G. Vlasni imena lyudej : slovny`k-dovidny`k / za red. V. M. Rusanivs`kogo. – K. : Naukova dumka, 1996. – 335 s.
5. Slon`ovs`ka O. Slid nevlovy`mogo Proteya / O. Sl`on`ovs`ka. – Ivano-Frankivs`k : Plaj-Kolomy`ya : Vik, 2006. – 688 s.
6. Ivany`chuk R. Sered poveni kny`g; zapy`sky` bibliofila: pro kny`gy` i pro sebe / R. Ivany`chuk. – L`viv : LA. «Piramida», 2016. – 160 s.

Отримано редакцією 15.05.2018 р.

УДК 37.016:811.161.2

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-143-149

Тетяна Вікторівна Рудюк,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри
методики викладання української мови і літератури
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя,
e-mail: Swirid@i.ua

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ВИД НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано теоретичні аспекти та роль самостійної роботи як виду навчальної діяльності учнів на уроках української мови, простежено особливості пізнавальної творчості відповідно до етапів прогнозування, впровадження та накреслення перспективний видів діяльності. Розкрито організаційні моменти досліджуваної проблеми згідно психолого-педагогічних, методичних аспектів наукових здобутків. Окреслено актуальність самостійної роботи як виду навчальної діяльності з позиції формування мовної компетентності старшокласників.

Ключові слова: самостійна робота, саморефлексія, мотиви, самостійність особистості, мовна, мовленнєва, професійно орієнтована мовна компетенції.

Постановка проблеми. Сучасна епоха так званого інформаційного буму вимагає інтенсифікації самостійної роботи учасників навчального процесу: застосування психологічно та методично вмотивованого виду діяльності, який відповідає інтересам і запитам молоді; сприяє становленню світогляду; формуванню пізнавальної самостійності; виробленню вміння працювати з літературою й самостійно оцінювати власні досягнення; разом із тим, забезпечує демократичність і творчість взаємодії між учасниками навчального

процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самостійна робота є методом організації та самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності (Н. Мойсеюк); яка перебуває поза контролем учителя (П. Підкасистий, В. Паламарчук). Науковці справедливо акцентують увагу на тому, що вказаний вид практики сприяє формуванню самостійності, виховує почуття відповідальності [5, с. 188–189]. Передумовою успішної самоосвіти та творчої діяльності суб'єктів навчання її розглядають Е. Голант, Б. Єсіпов, П. Підкасистий, Т. Шамова, В. Щукіна та ін. Висвітлення ролі проблемного навчання в розвитку особистості й реалізації творчої діяльності – І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, Л. Паламарчук. У зв'язку з цим виникає значна кількість запитань методичного характеру, необхідність розв'язку яких помічають психологи. Зокрема І. Зимня зазначає, що самостійна робота школяра, студента є найменш вивченою та в той же час найбільш цікавою з точки зору психологічного аналізу навчальною діяльністю [4, с. 248–249]. Саме тут, на думку дослідниці, виявляється мотивація; цілеспрямованість; самоорганізація; самоконтроль та інші особистісні якості. Значна частина досліджень психологічного характеру Б. Ананьєва, Д. Ельконіна, О. Скрипниченка, А. Маслоу та ін. визначають сензитивний період для формування професійних, світоглядних, громадських якостей студентський вік. Утім першооснови самостійної творчості як майбутньої професійної діяльності є досить важливими вже для учнів старших класів.

У даному контексті достатньо актуальною для розгляду вбачаємо гуманістичну теорію особистості відомого американського психолога А. Маслоу. Згідно якої ієрархія потреб (загальновідома як піраміда) розміщена в такій послідовності: фізіологічні (голод, спрага); потреби безпеки (виживання, стабільності); приналежності та любові (школа, сім'я); самоповаги (власної компетентності); самоактуалізації (реалізація потенціалу). [8, с. 488]. Такі спостереження є досить цінними, оскільки вказують на рушійні сили людської активності та переконують у доцільності міркувань про те, що саме в умовах динамічних суспільних змін, швидкого зростання обсягів інформації важливо навчити самостійно розширювати й поглиблювати свої знання [7, с. 198–199].

Подібну необхідність яскраво обґрунтовує характер задоволення потреб середньостатистичної людини: 85 % – фізіологічні, 70 % – безпеки та захисту, 50 % – любові та належності, 40 % – самоповаги, 10 % – самоактуалізації [8, с. 489].

Таким чином, констатуємо часткову реалізацію внутрішнього потенціалу особистості, наявність значних перешкод у досягненні як результату самостійної праці. Однак, саме така найвища форма самоорганізації дозволяє життєдіяльності індивіда набувати нових вимірів і зацікавлень.

Для прикладу, менше 1 % всього населення за оцінкою А. Маслоу досягає самоактуалізації, інші – не бачать власного потенціалу; не знають про його існування і не розуміють користі самовдосконалення [8, с. 495–496]. Схильність сумніватися та навіть боятися своїх здібностей, тим самим зменшувати шанси самоактуалізації, страх успіху /неуспіху, який заважає людині прагнути до самовдосконалення називають комплексом Іони (Jonah complex) [8, с. 496]. Як відомо, Йона – досить яскрава та водночас маловідома біблійна постать, яка намагалася втекти від власного покликання, ховаючись у череві величезної риби.

Значна частина сучасних школярів і студентів перебувають, так би мовити, поза межею часу й украй потребують знайомства з історією цього персонажа. Закономірність володіння подібною інформацією підкреслюємо аргументованістю тверджень, які чуємо: 1) трійка – це теж оцінка, добре, що не двійка; 2) головне – скласти екзамен (ЗНО); 3) кому потрібні ці знання?

Звичайно, з одного боку – це вдалий механізм, який рятує від стресових ситуацій, відповідальності, авантюри, не руйнує нехай нецікаве й обмежене, але так чи інакше налагоджене існування. З іншого – значно більша шкода – протидія особистісному зростанню, можливості отримувати та переживати новий досвід. Певна річ, процес росту потребуватиме готовності ризикувати, помилятися, відмовлятися від старих звичок, а це вимагає мужності [8, с. 496]. Отож, організація самостійної роботи повинна починатися чи не з найважливішого – свідомого кроку до власного самовдосконалення.

Таким чином, самостійна робота студентів – це планована індивідуальна або колективна робота, що виконується за завданням і під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі [3, с. 804]. Німецький педагог А. Дістервег (1760–1866) у кін. XVII ст. писав про самостійність як один із провідних принципів навчання. Учений зазначав, що розвиток і освіта не можуть бути даними або повідомленими жодній людині, а тим, хто бажає до них долучитися, пропонував досягти цього власною діяльністю та силами, власною напругою [3, с. 804]. Т. Едісон говорив, що геніальні відкриття – це 99% праці і один процент таланту. Досить переконливою є ефективність світової практики використання самостійної роботи, зокрема Келлер-плану, який дістав найбільшого поширення у ВНЗ США. Питання про розвиток самостійності та активності учнів було центральним у педагогічній системі К. Ушинського [3, с. 804]. У зв'язку з цим великий педагог зауважував, що єдиною міцною основою будь-якого плідного навчання є самостійна робота учнів.

Формулювання мети статті. Проаналізувати теоретичні аспекти, роль і можливості самостійної роботи як виду навчальної діяльності учнів на уроках української мови, сформулювати методичні рекомендації для вказаного виду практики.

Виклад основного матеріалу. Статистика свідчить, – більша половина людей не реалізує й чверті власного потенціалу через те, що не хоче брати на себе відповідальність. Так, звертаючись на лекціях до своїх студентів, А. Маслоу ставив досить неординарні запитання на зразок: «Хто з Вас сподівається написати великий американський роман, стати сенатором, губернатором, президентом? Генеральним секретарем ООН, великим композитором?». Звичайно, всі починали бентежитися й сміятися, поки науковець не запитував про головне: «Якщо не Ви, то хто?». Указаний діалог змушує замислитися не лише студентів, оскільки: *Скрытая мудрость и утаенное сокровище – какая польза от обеих? Лучше человек, скрывающий свою глупость, нежели человек, скрывающий свою мудрость* [1, с. 657].

Таким чином, необхідно інтерпретувати процес навчання як самостійний особистісний розвиток, а не лише як процес засвоєння обов'язкових знань. Варто закладати основи для *самостійності особистості* – готовності до виконання і безпосереднього здійснення без сторонньої допомоги певних функцій у суспільстві, які характеризуються стійкими мотивами та інтересами, поглядами і переконаннями, високими громадськими якостями, впевненістю в своїх силах, досвідом продуктивної праці, культурою відносин [2, с. 76], самопізнання, саморозвитку, самооцінки, самоосвіти, самоспостереження, самоконтролю, самонавіювання, сомовдосконалення, самовиховання, самоактуалізації тощо.

Важливо наголосити на тому, що самостійна робота за педагогічною енциклопедією – це різноманітні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності школярів, які здійснюються в класі або в позаурочний час, вдома без участі вчителя [6, Т. 3, с. 783]. Подібна робота вимагає активної мисленнєвої діяльності, самостійного вирішення пізнавальних завдань, сприяє активному становленню й формуванню власного стилю розумової праці. Звичайно, її виконання різниться за дидактичними цілями, які, як відомо, класифікують на підготовчу (засвоєння нових знань); тренувальну; узагальнювально-повторювальну; контрольну [6, Т. 3, с. 783]. Як вид навчальної діяльності найбільш доречною виявляється в старших класах, під час засвоєння нових знань. Так, на розсуд учителя здійснюється вибір найбільш доступного для розуміння матеріалу, який можна опрацювати самостійно. У одному випадку – це відомості та факти, в іншому – нескладні узагальнення й висновки. Проте, як справедливо зазначено у виданні, характер завдань не повинен полягати в багаторазовому механічному відтворенні знань. Важливе осмислене застосування в різноманітних ситуаціях, вирішення складних пізнавальних задач [6, Т. 3, с. 783].

Самостійна робота в діяльнісному аспекті – це організована школярем (згідно його пізнавальних внутрішніх мотивів) у найбільш зручний для нього час, самостійно контрольована діяльність, на основі позашкільного опосередкованого системного керівництва з боку вчителя (програм, дисплейної техніки) [4, с. 252]. Указаний вид роботи сприяє повноцінному застосуванню набутих знань у практичній діяльності, виробленню творчої самостійності в різноманітних видах практик.

Проте, 45,5 % студентів із 100 % визнають, що не вміють правильно її організувати; 65,8 % зізнаються, що взагалі не вміють розподіляти свій час; 85 % не думають, що його можна розподілити [4, с. 255]. Отже, якими будуть перші кроки в даному контексті значною мірою залежить від особистості та творчості викладача, його вміння стимулювати розвиток пізнавальної активності та самостійності [6, Т. 3, с. 783].

Формування мовної компетентності старшокласників передбачає комплексний підхід до вирішення проблеми, а саме: вдосконалення орфографічних, пунктуаційних навичок, комунікативних умінь, роботи зі словником, конспектом. Самостійна робота має бути усвідомленою, внутрішньо мотивованою діяльністю. Важливо актуалізувати мотиваційно-ціннісний аспект, не нехтувати чи недооцінювати його справжнього значення. Провідну роль варто надавати підготовчому етапові та безпосередньому процесуальному виконанню, побудові алгоритмів, їхньому постійному вдосконаленню, саморефлексії.

Для сучасного учня/студента досить вагомим чинником виявляється усвідомлення взаємозв'язку між діяльністю, яка вибудовується власними силами та отриманими наслідками. Зосередженість на практичній результативності є першочерговою. На нашу думку, необхідно запропонувати побудову власної переконливої схеми покрокової діяльності, відповідно до якої теоретична інформація набудатиме структурованого характеру й впорядкованої системи знань. Вагомим значення надаємо таким вмінням: швидкого читання; виділення головного та другорядного; вироблення системи особливих засобів, що полегшують запам'ятовування й збільшують обсяг пам'яті (мнемоніці); спостережливості; загальним прийомам пошуку додаткової інформації; раціональності конспектування; розумного чергування режимів праці та відпочинку тощо.

Поштовхом для організації самостійної роботи передує вдала побудова навчального процесу, авторитет викладача, його бездоганна методична грамотність. Важливі найменші деталі та вміння, як-от:

віртуально долати шлях учня, планувати й прогнозувати, надавати можливість насолоджуватися радістю від опанування нового матеріалу та засвоєння знань.

Такі здобутки може суміщати в собі формування мовної компетенції, яка включає лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну та синтаксичну складові. Подібна діяльність передбачає наявність умінь, які є досить важливими для її розвитку, оскільки передбачають виховання критичності та грамотності під час опанування навчального матеріалу, здатності бачити практичну цінність і особливості прикладного використання. За таких умов відбуватиметься усвідомлюване вдосконалення процесу власного розуміння, необхідності формування майбутньої комунікативної професійно орієнтованої компетенції як складової самостійної праці. Разом із тим, така робота є однією з форм навчального процесу, яка допомагає не лише оволодіти дисципліною, а й сприяє розвитку здатності брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити необхідну кількість варіантів конструктивних рішень, мовних кліше.

Підґрунтям для побудови алгоритмів визначасмо тему для самостійного опрацювання. Пропонуємо означити найзагальніші методичні рекомендації, як-от: визначення та змістове наповнювання етапів. 0) Етап – підготовчий. Передбачає визначення та з'ясування мотивів. Подібні рушії самостійності й духовного збагачення особистості радимо почерпнути з притч царя Соломона, відомого своєю неабиякою життєвою мудрістю: *«Пойди к муравью, ленивец, посмотри на действия его, и будь мудрым. Нет у него ни начальника, ни приставника, ни повелителя; но он заготовляет летом хлеб свой, собирает во время жатвы пищу свою. [Или пойди к пчеле и познай, как она трудолюбива, какую почтенную работу она производит; ее труды употребляют во здравие и цари и простолюдины; любима же она всеми и славна; хотя силою она слаба, но мудростью почтена.] Доколе ты, ленивец, будешь спать? Когда ты встанешь от сна твоего? Немного поспишь, немного подремлешь, немного, сложив руки, полежишь: и придет, как прохожий, бедность твоя, и нужда твоя, как разбойник. [Если же бужешь не ленив, то, как источник, придет жатва твоя; скудость же далеко убежит от тебя]»* [1, с. 599]. Тут констатуємо украй негативне ставлення щодо лінії, яка часто стає на заваді самостійного виду діяльності: *«Грязному камню подобен ленивый: всякий освищет бесславие его. Воловьему помету подобен ленивый: всякий, поднявший его, отряхнет руку»* [1, с. 658]. 1) Етап – опрацювання термінів (робота зі словниками, енциклопедіями, довідниками тощо), позаяк нерозуміння лексичного значення дефініцій унеможливує будь-які подальші самостійні здобутки, збіднює словниковий запас мовця. 2) Етап – з'ясування теоретичних положень, які є новими (актуальність, історія; персоналії тощо). Має фігурувати таке змістове наповнення, яке б передавало почуттєву сферу емоцій, вказувало на зв'язок із практикою застосування, особисту значимість досліджуваного теоретичного матеріалу, його недоліки та переваги. 3) Етап – наведення та аналіз прикладів. Учасники навчального процесу мають розуміти причинно-наслідкові зв'язки між теоретичним і практичним матеріалом, усвідомлювати нюанси досліджуваної взаємозалежності й результати її порушення. 4) Етап – складання таблиць або схем (візуалізація) практичне застосування теоретичної інформації. Пропонуємо скористатися картами пам'яті (Mind map) або способом зображення загального системного мислення за допомогою схем, запроваджених відомим філософом П. Тіроським в III ст. до н.е. Техніку побудови дещо спростив психолог Т. Бузон, а от серйозні сучасні розробки відносять до 1960-х років. Цікаво, що в основу таких карт покладено принцип радіантного мислення як асоціативного розумового процесу, а відправною точкою визначено центральний об'єкт або радіант. У зв'язку з цим розглядаємо сучасний Mindmapping як досить зручний і ефективний спосіб візуалізації, альтернативних записів, які показують нескінченну різноманітність можливих асоціацій і, власне, невичерпність можливостей людського розуму. Наголошуємо на індивідуальних характеристиках указаних карт. Їхнє самостійне складання суттєво активізує суб'єктивні нейрофізіологічні властивості мозку, візуалізує, систематизує, класифікує необхідну інформацію, допомагає під час ухвалення рішень. 5) Етап саморефлексії. Оцінка результатів самостійної роботи. Приміром: інформаційно-пізнавальні досягнення (сформованість мовної та мовленнєвої компетенції, уміння знайти потрібну інформацію, визначити джерела її пошуку); інтелектуально-розумові (розширення власного кругозору, майстерність дослідження мовних явищ завдяки оволодінню певними розумовими операціями, як-от: аналіз, синтез, узагальнення); духовні (залучення до здобутків української та світової культури) тощо. З особливою увагою важливо занотовувати власні досягнення, висновки, дослідницькі перспективи, планування заповнення помічених лакун, систематизувати й узагальнювати власні напрацювання.

Для прикладу, простежимо фрагментарні закономірності самостійного дослідження старшокласників із особливостей наукового викладу думки. Першочергове завдання полягатиме у визначенні мотивів подальшої роботи, приміром: наукового спілкування, публічного виступу, ведення документації тощо. З'ясування лексики, морфології, синтаксису та інших рівнів її складових буде наступним планомірним кроком. Дослідження термінів, конспектування теоретичних положень, прикладів – одним із подальших. Необхідно детально та різносторонньо аналізувати матеріал, як-от: яким лексемам доцільно надавати

перевагу, які особливості частиномовного функціонування, синтаксично допустимих конструкцій тощо. Таким чином, варто прагнути до свідомого вивчення й розуміння досліджуваних причин і явищ. Щодо публічного виступу, то він потребуватиме копіткої самостійної роботи. Така діяльність, безперечно, є одним із показників мовної, мовленнєвої та загальнокультурної характеристики особистості. Уміння простежити послідовність подібної підготовки, власне самостійна апробація промови, саморефлексія та шліфування – це неабиякі індивідуальні зусилля. Недостатньо вивченою визначаємо проблему самостійної роботи з РЗМ тощо. Таким чином, суб'єктивний творчий процес потребує ретельної підготовки, вдосконалення шляхів і навичок, стратегій побудови власних міркувань.

Висновки. Безперечно, дана тема є досить перспективною та потребує детальнішого опрацювання. Попри те підсумуємо, що навчальні досягнення прямо пропорційно залежать від зацікавленості самостійною роботою як видом навчальної діяльності, уміння пробути до неї й спланувати її, здійснення й отримання певних результатів, як-от: формування власного світогляду, розвитку здібностей, долання психологічних бар'єрів, комплексів, які часто стають на заваді самовираження та самореалізації особистості. У той же час, указаний вид діяльності є невід'ємною складовою спрямованості індивіда, основою для саморозвитку й формування мовної, мовленнєвої, професійно орієнтованої комунікативної компетентності, професіоналізму як ключової характеристики конкурентоздатного фахівця на ринку праці.

Список використаних джерел та літератури

1. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового завета. – К. : Издания Свято-Успенской Почаевской Лавры, 2005. – 1346 с.
2. Благінін В. М. Педагогічні поняття в логічних схемах і таблицях / В. М. Благінін. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2000. – 96 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр., и перераб. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. 2-е вид. / Н. Є. Мойсеюк. – К., 1999. – 350 с.
6. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. – М. : Советская энциклопедия, 1964–1968.
7. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: Навч. посібник / О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь/ за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. – К., 2015. – 250 с.
8. Хьелл Л. Теории личности. 3-е междунар. изд. / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2003. – 608 с.

Татьяна Викторовна Рудюк,

кандидат филологических наук, доцент кафедры
методики преподавания украинского языка и
литературы Нежинского государственного
университета имени Николая Гоголя,
e-mail: Swirid@i.ua

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ВИД УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье проанализированы теоретические аспекты и роль самостоятельной работы как вида учебной деятельности учащихся на уроках украинского языка, прослежены особенности познавательной творческой деятельности в соответствии с этапами прогнозирования, внедрения и начертания перспективных видов деятельности. Раскрыты организационные моменты исследуемой проблемы согласно психолого-педагогических, методических аспектов научных достижений. Определены актуальность самостоятельной работы как вида учебной деятельности с позиции формирования языковой компетентности старшеклассников.

Ключевые слова: самостоятельная работа, саморефлексия, мотивы, самостоятельность личности, языковая компетенция, речевая компетенция, профессионально ориентированная языковая компетенция.

Tetiana Rudiuk,

Candidate of Philology, Associate Professor of the
Department of Methodology of Teaching
Ukrainian Language and Literature,
Nizhyn Mykola Gogol State Pedagogical University,
e-mail: Swirid@i.ua

INDIVIDUAL WORK AS A TYPE OF EDUCATIONAL ACTIVITY AT THE UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS

Introduction. *The modern era of the so-called information boom requires the intensification of the individual activities of participants in the educational process, such as the application of psychologically and methodically motivated activities that are in keeping with the interests and needs of young people; those contributing to the expanding of their worldview; the stimulation of research independence; developing the ability to work with bibliography and independently evaluate their own achievements, at the same time, to ensure the democracy, creativity and interaction between participants of the educational process.*

Purpose. *The aim of this paper is to analyze the theoretical aspects, the role and possibilities of the method of individual work as a kind of learning activity of the Ukrainian students in class, to formulate methodological recommendations for this practice.*

Methods. *Theoretical methods: analysis and systematization of psychological and pedagogical literature and works on methods of teaching; theoretical modeling. Empirical methods: diagnostic – conversations with students. Observatory methods: observation of individual learning activity.*

Results. *The study has found that more than a half of people do not realize a quarter of their own potential only because they do not want to take responsibility and work on their own. The interpretation of learning activity as an individual development, not just as a process of mastering compulsory knowledge, is substantiated. The necessity for forming the autonomy of the personality, self-knowledge, self-development, self-esteem, self-education, self-monitoring, self-control, self-direction, self-improvement, self-education, self-actualization, etc. is proved. Such work requires active thinking, independent decision making, and promotes active formation of one's own cognitive style of work.*

The study has found that the process of language competence forming involves an integrated approach to solving the problem, namely, the improvement of spelling, punctuation skills, communicative skills, work with a dictionary, and making notes. An individual activity should be a conscious, internally motivated practice. It is important to boost the motivation, establish an organizational stage and direct procedural implementation, which require a clear construction of algorithms, their constant improvement and self-reflection.

It has been established that for a modern student such factor as the awareness of the relationship between the activities and the results is quite important. Focusing on practical results is always a top priority. It is proposed to construct one's own scheme of step-by-step activity, according to which information will acquire structured character and transform into an orderly system of knowledge. Great value is given to the following skills: fast reading; the ability to differentiate between the main and the secondary; development of a system of special means that facilitate memorizing and increase the amount of memory (mnemonic); observation; general techniques for finding additional information; rationality of the note-taking; reasonable alternation of work and rest regimes, etc.

The impetus for the organization of individual learning activity is found out: it is the successful planning of educational process, the authority of the teacher, his/ her impeccable methodological literacy. The most important ones are the smallest details and skills, such as viewing the process from the student's perspective, plan and predict, but at the same time provide the opportunity to enjoy the mastering of new material.

In this vein, language competence becomes a top priority. It includes lexical, grammatical, semantic, phonological, spelling and syntactic competences. It involves the skills that are very important for forming linguistic literacy. It is extremely necessary to train critical thinking, the ability to see the practical value of the material learned and understand the peculiarities of its use. Under these conditions, we will develop an understanding of the patterns of forming communicative competence where individual work is the key component. At the same time, such work is one of the forms of educational process, which helps not only to master a particular discipline, but also contributes to the formation of the ability to take responsibility, to solve problems independently, to find constructive solutions, to develop one's own speech.

Originality. *It has been established that the basis for making the algorithms is usually the topic of individual task. The most general methodological guidelines for such activity are defined: 0) The stage for definition of motives. 1) Working on the key terms (consulting the dictionaries, encyclopedias, reference books, etc.), as misunderstanding of the lexical meaning of the definitions makes it impossible for any further independent achievements and depletes the vocabulary of the speaker. 2) Elucidation of the theoretical foundations that are new (relevance, history, personalities, etc.). 3) Analysis of examples. In this case, the participants of the learning process must not only understand the causal relationships between the theoretical and practical material, but also be aware of all the nuances of their interdependence and its possible violation. 4) Drawing up tables or diagrams (visualization) of practical material. It is suggested to use memory cards (Mind map) or to represent the material through schemes. The basis of such memory cards is the principle of radiant thinking as an associative mental process, the starting point of which is the central object or the radiant. It is proved that modern Mindmapping is a very convenient and effective visualization method that shows the infinite variety of possible associations and, in*

fact, the inexhaustible possibilities of the human mind. 5) The stage of self-reflection (evaluation of the results of individual work, which can also be assessed by the teacher). For example: informational achievements (language competence, ability to find the necessary information, identify search sources); intellectual achievements (expanding the worldview, skill of studying speech phenomena by mastering certain mental operations, such as: analysis, synthesis, generalization); spiritual achievements (involvement in the treasury of world and Ukrainian culture), etc. Particular attention was paid to evaluating the results of individual work: summarizing various studies, planning, comparing, systematizing and generalizing their own achievements.

Conclusions. This topic is quite promising and requires more detailed processing. Nevertheless, we conclude that educational achievements are directly proportional to the interest in individual work as a kind of educational activity in the lessons of Ukrainian language, the ability to plan and stay in it, to carry out and to receive certain results, such as: to develop one's own world outlook, abilities, overcome psychological barriers that often hinder self-expression and self-realization of linguistic personality. At the same time, the indicated activity is an integral part of the personality orientation, the basis for its self-development and forming linguistic professionally oriented communicative competence, and professionalism as the key characteristic of a competitive specialist in the labor market.

Key words: individual work, self-reflection, motives, self-identity, linguistic competence, speech competence, professionally oriented linguistic competence.

References

1. By`bly`ya. Kny`gy` Svyashhennogo py`sany`ya Vetxogo y` Novogo zaveta. – K. : Y`zdany`ya Svyato-Uspenskoj Pochaevskoj Lavry, 2005. – 1346 s.
2. Blagin V.M. Pedagogichni ponyattya v logichny`x sxemax i tably`cyax / V. M. Blagin. – Nizhy`n: Redakcijnno-vy`davny`chy`j viddil NDPU, 2000. – 96 s.
3. Ency`klopediya osvity` / Akad. ped. nauk Ukrayiny`; golovny`j red. V.G. Kremen`. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
4. Zy`mnyaya Y`.A. Pedagogy`cheskaya psy`xology`ya: Uchebny`k dlya vuzov. Y`zd. vtoroe, dop., y`spr., y` pererab. – M. : Logos, 2002. – 384 s.
5. Mojseyuk N.Ye. Pedagogika. Navchal`ny`j posibny`k. 2-e vy`d. / N.Ye. Mojseyuk. – K., 1999. – 350 s.
6. Pedagogy`cheskaya ency`klopedy`ya: V 4 t. – M. : Sovetskaya ency`klopedy`ya, 1964-1968.
7. Prakty`kum z metody`ky` navchannya movoznavchy`x dy`scy`plin u vy`shhij shkoli: Navch. posibny`k / O. Goroshkina, S. Karaman, Z. Bakum, O. Karaman, O. Kopus`/ za red. O. Goroshkinoyi ta S. Karamana. – K., 2015. – 250 s.
8. X`ell L., Zy`gler D. Teory`y` ly`chnosty`. Z-e mezhdunar. y`zd. – SPb. : Py`ter, 2003. – 608 s.

Отримано редакцією 17.05.2018 р.

УДК 378, 147

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-149-156

Інна Олександрівна Сидорчук,
асистент кафедри українознавства
Національного університету водного
господарства та природокористування,
e-mail: i.o.sydorchuk@nuwm.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті уточнено й науково обґрунтовано сутність понять «компетенція», «компетентність», «мовленнева компетентність», «професійно-мовленнева компетентність». Розглянуто сутність професійно-мовленнєвої компетентності студентів економічних спеціальностей. Обґрунтовано доцільність використання фахових текстів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням для формування у студентів економічних спеціальностей професійно-мовленнєвої компетентності. Визначено джерела та проаналізовано критерії відбору фахових текстів, необхідних для вивчення української економічної лексики під час мовленнєвої діяльності студентів на практичних заняттях.

Ключові слова: компетенція, компетентність, мовленнева компетентність, професійно-мовленнєва компетентність студентів економічних спеціальностей, фаховий текст, термінологічна лексика.

Постановка проблеми. Сучасні економічні та соціальні реалії вимагають підготовки фахівця нового типу, здатного до професійної діяльності в інформаційному суспільстві, особистості, яка має творчий

потенціал, володіє культурою україномовного спілкування і сформованими навичками роботи з інформацією для професійного саморозвитку та самоосвіти.

Високі вимоги до професійної підготовки фахівців сьогодні висувують перед вищою школою гідні завдання, одним з яких є пошук ефективних методик розвитку мовленнєвої та професійної компетентності студентів економічних спеціальностей. Уміння спілкуватися мовою професії підвищує результативність праці, допомагає комфортно почуватися на виробництві, у колективі, у ділових контактах, що вкотре актуалізує лінгвістичну підготовку зазначеної категорії студентів. Узагальнення наявного в українських вищих школах досвіду формування правильності професійного мовлення майбутніх економістів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням сприятиме вирішенню окресленої проблеми.

Навчання української мови за професійним спрямуванням майбутніх фахівців економічної сфери здебільшого обмежується вдосконаленням правописних навичок, умінь складати ділові папери, поза увагою залишається формування професійної мовленнєвої компетентності, важливими складниками якої є вміння сприймати, продукувати висловлювання в професійних комунікативних ситуаціях, використовувати фахову термінологію, виступати публічно.

У межах цієї публікації вважаємо за доцільне розглянути формування професійно-мовленнєвої компетентності шляхом використання фахових текстів під час занять з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування професійного мовлення присвячено чимало досліджень. Протягом останніх десятиліть до цієї теми зверталися мовознавці, лінгводидакти, психологи, педагоги: Б. Ананьєв, Н. Бабич, І. Білодід, О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Виготський, В. Виноградов, І. Вихованець, М. Вятютнев, Є. Голобородько, О. Горошкіна, І. Зимня, С. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, С. Ніколаєва, Л. Паламар, Є. Пассов, М. Пентиліук, В. Плахотник, Г. Сагач, В. Сафонова, Т. Симоненко, О. Хорошковська та ін. Шляхи підвищення рівня володіння українським професійним мовленням у процесі мовної освіти в дисертаціях розробляли Л. Барановська, Г. Берегова, Н. Босак, Л. Головата, І. Дроздова, О. Іскандрова, В. Коломієць, Н. Костиця, Л. Лучкіна, О. Любашенко, В. Михайлюк, А. Мудрик, Є. Пассов, О. Стояновський, Ю. Стрельцов, Ю. Федоренко та інші.

Окремі аспекти проблеми вдосконалення мовлення майбутніх фахівців нефілологічного профілю розглядали лінгводидакти З. Бакум, В. Борисенко, Н. Голуб, Н. Дика, О. Караман, О. Семенов, Т. Симоненко, В. Шляхова та ін.

Визначено, що сучасний етап розвитку професійної мовленнєвої компетентності в майбутніх фахівців різних галузей характеризується прагненням дослідників цілеспрямовано розв'язувати актуальні завдання якісної підготовки високопрофесійних фахівців, що відповідає викликам сьогодення.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, проблема використання фахових текстів для підвищення мовленнєвої компетентності майбутніх економістів не була окремим предметом спеціальних досліджень і потребує оновленого підходу та наукового обґрунтування педагогічних умов, які змогли б забезпечити ефективність освітнього процесу в контексті професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх економістів у ВНЗ.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у висвітленні особливостей використання фахових текстів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням з метою формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів економічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі для майбутніх фахівців значущим є вміння швидко сприймати будь-яку форму мовлення, засвоювати необхідну інформацію, реалізувати її у діалогічній взаємодії, керувати системою мовленнєвих комунікацій у межах професійної компетентності. Від багатства словникового запасу, рівня культури мовлення та техніки певною мірою залежать професійна майстерність та досягнення майбутнього спеціаліста.

Сьогоднішній етап розвитку вищої школи надає велику кількість підстав аби досліджувати професійне становлення особистості як процес, що має у своєму складі формування, з одного боку, знань, умінь і навичок, а з іншого, формування професійно важливих особистісних якостей.

Проблема формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх спеціалістів особливо актуалізується в контексті методики навчання української мови у вищій школі економічного профілю, оскільки саме у вищому навчальному закладі формуються основи фахового лексичного запасу студентів. Крім того, досить важливими у сучасному інформаційно насиченому суспільстві стають питання мовленнєвої культури та професійно-мовленнєвої компетентності як провідних компонентів усебічного розвитку особистості.

Аналіз наукових статей показав, що науковцями обґрунтовано відмінність між поняттями «компетенція» і «компетентність». Тлумачні словники *компетентність* визначають як властивість за

значенням компетентний. «Компетентний – це 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [1, с. 240]. «Компетенція – 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [1, с. 240]. Наведені визначення показують, що компетентність – більш широке поняття, що охоплює знання певної галузі, а компетенція – обізнаність в одному напрямі діяльності.

Як свідчить аналіз наукової літератури, учені по-різному тлумачать ці поняття. Ю. Жуков, Н. Остапенко, Л. Петровська пропонують трактувати поняття «компетентність» та «компетенція» як синонімічні лексичні структури [2, с. 30].

Т. Симоненко, А. Хуторської І. Гудзик чітко розмежують поняття «компетентність» і «компетенція», зазначаючи, що це терміни іншомовного походження, «які мають один латинський корінь, проте термін «компетентність» має ширше трактування в сучасній лінгвометодиці та лінгводидактиці» [3, с. 13]; «компетентність формується з окремих компетенцій, але не збігається з ними» [4, с. 45]. «Компетенція – більш вузьке поняття, що співвідноситься з конкретними видами діяльності та використовується для позначення вмінь, знань, які необхідні для ефективного виконання дій», – пише І. Гудзик [3, с. 12].

З огляду на сказане вище ми розглядатимемо компетентність як інтегровану здатність студента, набути під час навчання; комплекс знань, навичок і досвіду, що дають змогу ефективно діяти або виконувати певні функції. На основі таких узагальнень можемо стверджувати, що компетентність майбутнього фахівця економічної галузі – це синтез знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду, професійних особистих якостей, який є наслідком навчання у вищому навчальному закладі.

На думку Л. Соловей, термін «професійна компетентність» введено для коректної характеристики кінцевого результату навчання, що об'єднує, на думку різних дослідників, не лише професійні знання і вміння, але й професійний досвід, систему ціннісних орієнтацій особистості, ставлення до праці, здатність ефективно використовувати отримані знання й уміння й набувати нові, ефективно володіння різними способами вирішення проблемно-когнітивних завдань, особистісні інтелектуально-вольові риси, необхідні для досягнення кінцевої мети тощо. Професійна компетентність, переконана дослідниця, охоплює когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий складники [5, с. 23].

Отже, професійна компетентність фахівця економічної галузі формується на основі багатогранних аспектів економічної діяльності, що вимагає професійних знань, умінь, навичок, професійно значущих особистісних якостей.

Не викликає заперечень твердження, що у фахівця економічної галузі мусять бути сформовані мовленнєві вміння й навички, що є підтвердженням сформованості мовленнєвої компетентності.

У лінгводидактиці мовленнєву компетентність трактують по-різному:

- практичне оволодіння українською мовою, її словниковим запасом, граматичним ладом, дотримання в усних і писемних висловлюваннях мовних норм (О. Горошкіна) [6, с. 40];
- діяльність людини, спрямована на розуміння або створення тексту (усного або писемного), що здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності (М. Пентилюк) [7, с. 9];
- уміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях, використовувати для цього мовні, позамовні (міміка, жест) та інтонаційні засоби виразності мовлення (А. Богуш) [8, с. 95].

Узагальнюючи подані в науковій літературі тлумачення ключових понять наукової студії, зокрема «компетентність», «професійна компетентність» і «мовленнєва компетентність», ми розумітимемо професійну мовленнєву компетентність майбутнього фахівця економічного профілю як інтегральну здатність студента та його готовність до засвоєння закономірностей функціонування мовних засобів у мовленні для сприйняття, розуміння і створення висловлювання під час фахової діяльності. Професійне становлення спеціалістів економічної галузі вимагає від них підвищеної мовленнєвої відповідальності, особливої уваги до організації ефективної мовленнєвої підготовки. Це пояснюємо тим, що професійно-мовленнєва компетентність є одним зі складників професійної компетентності сучасного фахівця й зумовлює його конкурентоспроможність і затребуваність.

Різнопланове коло комунікантів вимагає особливих умінь користуватися своїм мовленням у певних ситуаціях спілкування. З огляду на це ми визначили професійну мовленнєву компетентність майбутніх фахівців економічного профілю як інтегральну якість студента, що виявляється в загальній здатності та готовності до користування мовними засобами, закономірностями їх функціонування для побудови та розуміння мовленнєвого висловлювання в контексті майбутньої професійної діяльності фахівців економічної галузі.

Вивчення спеціальної літератури та спостереження засвідчили, що необхідними складниками професійно зорієнтованого мовлення є фахові знання, висока загальна культура фахівця, сформовані

професійні компетентності, зокрема мовленнєва компетентність, що забезпечує ефективне спілкування фахівця.

Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців економічного профілю – складний процес, ефективна реалізація якого залежить від методично доцільного добору й поєднання методів, прийомів і засобів навчання.

Методика формування професійної мовленнєвої компетентності студентів економічних спеціальностей спирається на психолінгвістичні дослідження мовленнєвої діяльності та процесів створення й сприймання мовлення. До видів мовленнєвої діяльності відносять говоріння, письмо, аудіювання, читання й поділяють їх на рецептивні (слухання, читання) і продуктивні (говоріння, письмо).

Під час формування професійно-мовленнєвої компетентності студенти, зазвичай, працюють із великою кількістю навчальних та наукових текстів. Систематичне застосування текстів у навчальному процесі зумовлює необхідність формування вмінь сприймання й творення тексту. Правильне і точне сприймання чужого тексту вже передбачає побудову власного адекватного висловлювання. Отже, удосконалення вміння текстосприймання створює умови для функціонування текстотворчих умінь.

Науковці виділяють низку основних ознак тексту: 1) текст є комунікативною одиницею, що відображає комунікативну мету адресата; 2) текст відтворюється, має граматичну, інтонаційну й смислову завершеність; 3) текст є основним видом дидактичного матеріалу; 4) текст поповнює знання студентів про систему української мови на всіх мовних рівнях; 5) текст виконує тренувальну функцію – формування вмінь і навичок практичного використання знань студентів з української мови; 6) текст розвиває основні види мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письмо [9, с. 143–147]. Отже, текст є основою комплексного формування усіх складових професійно-мовленнєвої компетентності.

Значну роль для формування професійно-мовленнєвої компетентності у студентів на практичних заняттях з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» відіграють фахові тексти. Найчастіше вони слугують студентам для оволодіння термінологічною лексикою сфери майбутньої діяльності, оскільки дають приклади вживання термінологічної лексики у контексті, забезпечують студентів мовленнєвими формулами наукового реєстру і є зразками наукової прози. Фахові тексти вважаються основою для організації інтерактивних видів роботи (розігрування ситуацій, розв'язування проблемних завдань, проведення презентацій та диспутів тощо) і можуть дати студентам поштовх для формулювання власних думок.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що навчальний матеріал для забезпечення професійних потреб майбутніх економістів повинен базуватись на фахових текстах таких жанрів, як аналітичні статті за результатами теоретичних і експериментальних досліджень, монографії, матеріали наукових конференцій. Специфічною ознакою текстів такого виду є насиченість термінами, які розкривають наукові поняття і дають їм однозначне трактування.

Окрім фахових текстів власне наукового або науково-популярного стилів, джерелом відбору мовленнєвого матеріалу є також ділові листи, контракти, угоди, протоколи ділових зустрічей, прес-релізи тощо. Вони є зразками мовної норми ділового стилю спілкування, слугують предметною наочністю. Якщо зміст текстових матеріалів відповідає професійним інтересам і пізнавальним потребам студентів, то це позитивно впливає на якість засвоєння вміщеної у них фахової інформації.

Доцільність використання тих чи інших жанрів фахових текстів залежить, на нашу думку, від мети, з якою ми проводимо цей відбір. Отже, для відбору фахових текстів треба використовувати такі джерела, які відповідають конкретним потребам навчального процесу і таким чином забезпечують реалізацію навчальних, освітніх, розвивальних та виховних цілей навчання.

Визначившись з джерелами відбору, розглянемо критерії відбору фахових текстів. Дослідники (О. Литвинов, О. Коломінова, Т. Панова, Т. Серова, О. Тарнопольський, В. Щадрова та ін.) висувають низку критеріїв, таких, як ситуативність, тобто можливість використання вміщеної в тексті інформації для моделювання типових ситуацій спілкування; ілюстративність, тобто здатність тексту ілюструвати наукові поняття чи категорії і полегшувати студентам їх розуміння; пізнавальна цінність як в інформативному, так і в соціокультурному, країнознавчому плані; доступність, тобто відносна змістова простота матеріалу, яка дозволяє студентів розуміти професійно орієнтований текст; методична цінність, тобто насиченість тексту мовними одиницями: термінами, професіоналізмами, мовленнєвими кліше і структурами; лінгвістична цінність, тобто відповідність текстового фрагменту основним ознакам наукового тексту: комунікативна і смислова цілісність, змістова і структурна зв'язність, логічна завершеність. Серед інших критеріїв, запропонованих дослідниками, можна виділити інформативність, тематичність, комунікативність, науковість, функціональність, новизну. Узагальнюючи всі перелічені вище критерії щодо відбору текстів для формування професійно-мовленнєвої компетентності у студентів-економістів, ми зосередимося на визначенні критеріїв відбору фахових текстів з метою їх пристосування до навчальних потреб з урахуванням

спеціалізації студентів та створення навчальних текстів, на основі яких буде розроблено комплекс вправ для опанування студентами термінологічної лексики.

Передусім хочемо виділити критерій тематичності. Дотримання цього критерію означає, що відібрані фахові тексти мають відповідати тематиці робочої програми з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і корелювати з тематикою фахових дисциплін студентів економічних спеціальностей, охоплювати всі важливі розділи з доступних базових підручників, які використовуються у процесі відбору, щоб забезпечувати студентів інформацією, доповнювати отримані ними знання з фахової дисципліни. Читання таких текстів повинно допомогти студентам розкрити значення термінологічних одиниць у контексті, стимулювати до участі в мовленнєвій діяльності. Вважаємо, що від тематики відібраних фахових текстів залежить ефективність організації навчальної інтерактивної діяльності на практичних заняттях з української мови, оскільки студенти будуть зацікавлені читати тексти й обговорювати значущі для них у професійному плані проблеми, будуть розігрувати ситуації, що виникають з порушених у таких текстах проблем. Усе це дозволить активізувати у мовленні навчальний матеріал, у тому числі й галузеву термінологію. Під час виконання вправ з фаховими текстами студент зможе збагатити лексичний запас фаховими термінами, що безпосередньо формує його професійно-мовленнєву компетентність. Наприклад: *Прочитайте текст. Розкажіть, що вивчає макроекономіка і якими методами? Випишіть з тексту терміни, визначте ступінь спеціалізації їх значення та спосіб творення.*

Макроекономіка вивчає не окремі економічні одиниці чи явища, а їх сукупності, тобто агрегати. Так, усі суб'єкти економіки групуються в макроекономіці у чотири агрегати: домашні господарства, підприємства, держава, решта світу. Економічні суб'єкти здійснюють свою діяльність переважно за допомогою ринків. Тому вся сукупність ринків теж структурується в окремі агрегати: товарний ринок, ринок праці, грошовий ринок, валютний ринок тощо. І нарешті, макроекономіка має справу з такими агрегованими показниками, які характеризують загальні умови та сукупні результати економічної діяльності людей. Серед них головними є такі: сукупний попит, сукупна пропозиція, валовий внутрішній продукт, безробіття, інфляція.

В основі методології макроекономіки лежить метод сходження від абстрактного до конкретного. Згідно з цим методом процес пізнання причинно-наслідкового механізму функціонування економіки можна розкласти на два етапи: перший – використання фактів економічної практики для обґрунтування теоретичних положень другий – використання теоретичних положень для цілеспрямованого впливу на економічну практику. Основним методом узагальнення фактів і продукування теоретичних положень у макроекономіці є моделювання. Застосовуються графічні, математичні та інші моделі, які описують зв'язки між ендогенними (залежними) змінними та екзогенними (незалежними) змінними. Для побудови моделей широко використовуються припущення, які дають змогу абстрагуватися від зв'язків, що не є предметом дослідження, і зосереджувати увагу лише на зв'язках, які досліджуються [10, с. 33].

Фахові тексти повинні мати професійно-практичну спрямованість та містити актуальну для студентів наукову інформацію, характеризуватися ясністю, точністю, об'єктивністю, логічністю та аргументованістю викладу матеріалу. Тому важливим критерієм відбору фахових текстів є новизна та актуальність уміщеної у них наукової інформації. Цей критерій, на нашу думку, визначає пізнавальну цінність тексту, забезпечує можливість використання отриманої інформації не лише у навчальній, а й у майбутній професійній діяльності студентів. Дотримання критерію новизни означає, що студенти, читаючи такі тексти, будуть своєчасно поінформовані про актуальні проблеми економічної науки, будуть спроможні простежувати тенденції її розвитку, передбачити можливі наслідки тих чи інших управлінських рішень тощо. Телекомунікаційні засоби, передусім Інтернет, дозволяють провести відбір фахових текстів відповідно до критерію новизни та актуальності.

Наступний критерій відбору фахових текстів – це доступність, тобто простота та зрозумілість викладеного матеріалу, відсутність складних і рідковживаних граматичних конструкцій, абстрактних понять. Доступність розуміння тексту також забезпечується наявністю схем, графіків, рисунків тощо, які роблять текст естетично привабливим, які підсилюють спроможність студентів до пояснення наукових понять та адекватного використання при цьому фахової лексики. Ілюстративний матеріал тексту використовується для аргументування думок студентів, для наведення прикладів та візуалізації вербальної інформації. Усе це зумовлює активізацію мисленнєво-мовленнєвої діяльності з читання і говоріння, сприяє процесам запам'ятовування навчального матеріалу, дозволяє урізноманітнити форми і види робіт на практичному занятті. Наприклад: *користуючись таблицею з фахового підручника, побудуйте публічний виступ на 5–7 хв. на тему «Стан економіки України на момент проголошення незалежності».*

Таким чином, ми визначили джерела і виокремили та проаналізували критерії відбору фахових текстів, необхідних для вивчення української економічної лексики під час мовленнєвої діяльності студентів на практичних заняттях. Дотримання цих критеріїв створить підґрунтя для відбору власне термінологічної лексики і розроблення вправ для її засвоєння, що може бути перспективою подальшого дослідження.

**ЕКОНОМІКА УКРАЇНИ
 НА МОМЕНТ ПРОГОЛОШЕННЯ НЕЗАЛЕЖНОСТІ**

Негативні чинники	Позитивні чинники
1. Командна система в управлінні економікою, економіка України — складова загальносоюзного економічного комплексу.	1. Висококваліфікована і дешева робоча сила (працездатне населення становить більшу половину населення України).
2. Деформація структури економіки: переважання важкої промисловості та енергетики (70 %).	2. Високий рівень освіти.
3. Відсутність у більшості галузях завершеного циклу виробництва товарів (80 %).	3. Значний науковий потенціал (220 тис. науковців), розвиненість мережі наукових установ, розвиток фундаментальних і прикладних наукових досліджень.
4. Висока енергозатратність та енергозалежність.	4. Значні природні багатства.
5. Неконкурентоспроможність більшої частини промислової продукції на світовому ринку, застарілість матеріально-технічної бази.	5. Розвиненість транспортної мережі (залізниці, порти, газо- і нафтопроводи тощо).
6. Мілітаризація економіки: 80 % підприємств працювали на потреби військово-промислового комплексу.	6. Великий морський і річковий флот.
7. Несформованість власної банківської і фінансової системи.	7. Здатність промисловості випускати великий асортимент продукції, аж до ракет і космічної техніки.
8. Відсутність законодавчо-нормативної бази для функціонування економіки в умовах ринку та чіткої програми дій з реформування економіки.	8. Значний потенціал розвитку сільського господарства (висока природна родючість ґрунтів)
9. Негативні наслідки невдалих економічних реформ періоду перебудови.	
10. Хронічна криза і сільського господарства	

Висновки. Текст розвиває основні види мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письмо, тому він є основою комплексного формування всіх складових професійно-мовленнєвої компетентності студентів. Фахові тексти відіграють особливу роль у формуванні професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців-економістів. Зокрема, відбір фахових текстів повинен відбуватися за певними критеріями, що дасть змогу студентам поглибити свої знання з фахової дисципліни і збагатити свій словниковий запас економічною термінологією. Перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі полягають у вивченні і розробленні вправ для засвоєння термінологічної лексики студентами економічних спеціальностей.

Список використаних джерел та літератури

1. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 4. – С. 840.
2. Остапенко Н. М. Понятійно-термінологічні проблеми розмежування категорій «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід до навчання» в лінгводидактиці вищої школи / Н. М. Остапенко // Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2007. – Вип. 101. – С. 24–32. – (Серія: Педагогічні науки).
3. Гудзик И. Ф. Способствовать эффективному решению жизненных проблем: компетентностная парадигма образования и коммуникативная направленность обучения русскому языку / И. Ф. Гудзик // Рус. словесность в шк. Украины. – 2007. – № 4. – С. 12–15.
4. Симоненко Т. Основні напрямки роботи над розвитком професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Т. Симоненко // Укр. мова і л-ра в шк. – 2005. – № 3. – С. 43–47.
5. Соловей Л. С. Компетентнісний підхід і оптимізація туристичної освіти / Л. С. Соловей // Людський капітал в умовах трансформації українського суспільства : міжнарод. наук. конф. викл., асп. і студ. : зб. тез. – К. : Акад. праці і соц. відносин Федер. проф. спілок України, 2014. – С. 23–24.
6. Горошкіна О. М. Теоретичні засади формування мовної особистості / О. М. Горошкіна // Освіта на Луганщині. – 2001. – № 2 (15). – С. 39–42.
7. Пентилюк М. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні мови / М. Пентилюк // Укр. мова та л-ра в шк. – 1999. – № 3. – С. 8–10.
8. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.

9. Мединська Н. Дидактичний матеріал як засіб збагачення граматичного ладу мовлення майбутнього вчителя-словесника / Наталія Мединська // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : зб. наукових праць. – Рівне, 2006. – С. 143–147.

10. Савченко А. Г. Макроекономіка : підручник / А. Г. Савченко. – К. : КНЕУ, 2005. – 441 с.

Инна Александровна Сидорчук,
асистент кафедри українознавства
Національного університету водного
хозяйства и природоиспользования,
e-mail: i.o.sydorchuk@nuwm.edu.ua

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье научно обоснована сущность понятий «компетенция», «компетентность», «речевая компетентность», «профессионально-речевая компетентность». Рассмотрена сущность профессионально-речевой компетентности студентов экономических специальностей. Обоснована целесообразность использования профессиональных текстов на занятиях по украинскому языку для профессиональных целей для формирования у студентов экономических специальностей профессионально-речевой компетентности. Определены источники и проанализированы критерии отбора профессиональных текстов, необходимых для изучения украинского экономического лексикона во время речевой деятельности студентов на практических занятиях.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, речевая компетентность, профессионально-речевая компетентность студентов экономических специальностей, профессиональный текст, терминологическая лексика.

Inna Sydorчук,
junior lecturer at the Department
of Ukrainian Studies National University of Water
and Environmental Engineering,
e-mail: i.o.sydorchuk@nuwm.edu.ua

USING OF PROFESSIONAL TEXTS IN UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL DIRECTIONS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES

***Introduction.** Within the scope of this publication we opine it appropriate to consider the formation of professional language competence through the using of professional texts during classes on the discipline «Ukrainian language (in professional direction)».*

***Purpose.** The purpose of the article is to highlight the peculiarities of the use of professional texts in classes on the Ukrainian language in the professional direction for the formation of professional language competence of students of economic specialties.*

***Methods.** For the realization of the research tasks, ensuring the reliability of its results during the work on the article, the following methods were used: theoretical - analysis of pedagogical and methodological literature to clarify the concept of «professional language competence of future specialists in the economic profile»; empirical - observation, analysis, which made it possible to find out the sources and criteria for selecting professional texts.*

***Results.** A significant role for the formation of professional language competence in students at practical classes on discipline «Ukrainian language (in professional direction)» is played by professional texts. Often, they serve students to master the terminology of their field of future activity, since they give examples of the use of terminology in the context, provide students with speech formulas of the scientific register and are examples of scientific prose. Professional texts are considered as the basis for the organization of interactive types of work (playing situations, solving problem tasks, holding presentations and disputes, etc.) and can give students an impetus for formulating their own thoughts.*

***Originality.** Thus, we identified sources and singled out and analyzed the criteria for selecting the professional texts necessary for the study of Ukrainian economic vocabulary during the student's language activity in practical classes.*

***Conclusion.** Professional texts play a special role in shaping the vocabulary competence of future economists. In particular, the selection of professional texts should be based on certain criteria that will enable students to deepen their knowledge of professional discipline and enrich their vocabulary with economic terminology.*

Following these criteria will provide the basis for selecting proper terminology and developing exercises for its mastering, which may be the prospect of further research.

Keywords: *competence, competency, language competence, professional-language competence, professional text, terminological vocabulary.*

References

1. Slovnyk ukrayins'koyi movy: v 11 tt. / AN URSR. Instytut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. – K.: Naukova dumka, 1970 – 1980. – T. 4. – S. 840.
2. Ostapenko N. M. Ponyatijno-terminologichni problemy rozmezhuвання kategori «kompetenciya», «kompetentnist», «kompetentnisnyj pidxid do navchannya» v lingvodydaktyci vyshchoyi shkoly / N. M. Ostapenko // Visnyk Cherkas'kogo universytetu. – Cherkasy, 2007. – Vypr. 101. – S. 24–32. – (Seriya: Pedagogichni nauky).
3. Gudzyk Y. F. Sposobstvovat' efektyvnomu reshennyu zhyznennyykh problem: kompetentnostnaya paradygma obrazovaniya y kommunykativnaya napravlenost' obucheniya russkomu yazyku / Y. F. Gudzyk // Rus. slovesnost' v shk. Ukrayny. – 2007. – № 4. – S. 12–15.
4. Symonenko T. Osnovni napryamky roboty nad rozvytkom profesijnoyi komunikativnoyi kompetencyi studentiv filologichnykh fakul'tetiv / T. Symonenko // Ukr. mova i l-ra v shk. – 2005. – № 3. – S. 43–47.
5. Solovej L. S. Kompetentnisnyj pidxid i opytimizaciya turystichnoyi osvity / L. S. Solovej // Lyudskiy kapital v umovax transformaciyi ukrayins'kogo suspilstva: mizhnarod. nauk. konf. vykl., asp. i stud.: zb. tez. – K.: Akad. praci i socz. vidnosyn Feder. prof. spilok Ukrayiny, 2014. – S. 23–24.
6. Goroshkina O. M. Teoretychni zasady formuvannya movnoyi osobydstosti / O. M. Goroshkina // Osvita na Luganshhy'ni. – 2001. – № 2 (15). – S. 39–42.
7. Pentylyuk M. Naukovi zasady komunikativnoyi spryamovanosti u navchanni movy / M. Pentylyuk // Ukr. mova ta l-ra v shk. – 1999. – № 3. – S. 8–10.
8. Bogush A. M. Doshkil'na lingvodydaktyka: Teoriya i praktyka / A. M. Bogush. – Zaporizhzhya: Prosvita, 2000. – 216 s.
9. Medyn'ska N. Dydaktychnyj material yak zasib zbagachennya gramatychnogo ladu movlennya majbut'ogo vchy'telya-slovesnyka / Nataliya Medyn'ska // Problemy formuvannya movnoyi osobydstosti uchniv serezhnix zagal'noosvitnix zakladiv: zb. naukovykh prac. – Rivne, 2006. – S. 143–147.
10. Savchenko A. G. Makroekonomika: pidruchnyk / A. G. Savchenko. – K.: KNEU, 2005. – 441 s.

Отримано редакцією 23.05.2018 р.

УДК 373.5.0166821.161.2

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-156-165

Таміла Олексіївна Яценко,
доктор педагогічних наук,
головний науковий співробітник
відділу навчання української мови і літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: tAMILAKOD@ukr.net

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті актуалізовано проблему застосування компетентнісного підходу в шкільній освіті, що розглядається як один із пріоритетних векторів її сучасного розвитку. З'ясовано сутність компетентності як педагогічної категорії, коротко представлено історію запровадження компетентнісної освіти, подано визначення понять «ключова компетентність», «предметна компетентність», обґрунтовано сутність предметної читацької компетентності як інтегрованого результату навчальних досягнень учнів, пов'язаних із читацькою діяльністю, представлено диференціювання предметної компетентності на художньо-читацьку та інформаційно-читацьку. Розкрито теоретико-методичні аспекти реалізації компетентнісних засад шкільного літературного навчання в контексті положень Концепції Нової української школи (2016) та Закону України «Про освіту» (2017).

Ключові слова: *ключові компетентності, предметна компетентність, шкільна літературна освіта, наскрізні освітні лінії, українська література, методика навчання, читацька компетентність.*

Постановка проблеми. У контексті завдань нової парадигми шкільної освіти, послідовно встановлених у Державному стандарті базової і повної середньої освіти (2011, 2013), Концепції Нової української школи (2016) та в Законі України «Про освіту» (2017), стратегія розвитку сучасної шкільної

літературної освіти визначається оновленням її змісту, утвердженням особистісно та компетентісно орієнтованої моделі навчання, реалізацією діяльнісного підходу в процесі його організації, що засвідчує компетентісну зорієнтованість освіти як одну із ключових тенденцій сучасного етапу її розвитку. Відповідно набуває актуальності проблема формування ключових і читацької як предметної компетентностей учнів у процесі навчання української літератури в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентність як педагогічну категорію досліджували зарубіжні вчені В. Кальней, С. Крашен, Дж. Равен, М. Роменвіль, С. Сміт, П. Хейджер, Д. Химз, Н. Хомський, зокрема російські – І. Зимня, А. Маркова, Г. Селевко, А. Хуторської, С. Шишова.

Загальний аналіз проблеми реалізації компетентісного підходу в сучасній українській шкільній освіті представлено в працях Н. Бібік, С. Бондар, І. Єрмакова, С. Калашнікової, В. Лугового, Н. Мединської, О. Пометун, О. Савченко, В. Слінчук, С. Трубаचेвої.

Характеристика компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн представлена в дослідженнях вітчизняних науковців Н. Лавриченко, О. Локшиної, О. Овчарук.

Методичні аспекти проблеми компетентісно орієнтованої шкільної літературної освіти в школах України розроблено О. Ісаєвою, О. Ратушняком, М. Фасолею, О. Шкловською, В. Шуляром, Т. Яценко.

Формулювання мети статті – розкрити теоретико-методичні аспекти реалізації компетентісних засад шкільного літературного навчання в контексті сучасних освітніх завдань.

Виклад основного матеріалу. Основними пріоритетами модернізації шкільної освіти є її особистісна та компетентісна зорієнтованість, спрямованість на гармонійний розвиток учнів, гуманітаризація та фундаменталізація змісту освіти, його міжпредметна інтеграція, доступність навчання, посилення діяльнісного і творчого складників змісту, його виховного потенціалу, зокрема щодо громадянського і національно-патріотичного виховання школярів [1].

Реалізація компетентісно орієнтованого навчання потребує глибокого обґрунтування змісту дефініцій, взаємозв'язків між ними, подолання термінологічних розбіжностей, їх суперечливого викладу навіть у межах однієї освітньої галузі.

Ретроспектива дослідження поняття *компетентності* у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі засвідчує неоднозначність розуміння його сутності, що обумовлюється нечіткою диференціацією між процесом закінчення формування учнівських умінь (те, чому особистість може навчитися, вправляючись у використанні вже існуючих засобів і способів досягнення цілей) і початком вироблення здібностей (те, що дозволяє особистості самостійно знаходити засоби і способи досягнення особистих цілей).

У зарубіжній педагогіці зону поєднання цих дефініцій називають *компетентністю*, що асоціюється зі складною системою дій, спрямованих на досягнення конкретних стандартів. Безперечно, характерна для психолого-педагогічної науки суміжність термінів зумовлює необхідність трактування понять з обов'язковим урахуванням класичних педагогічних надбань та сучасних освітніх інноваційних процесів.

В українській і зарубіжній педагогіці найбільш поширеним є визначення *компетентності* як сукупності взаємопов'язаних якостей учня (знання, вміння, навички, способи діяльності, ціннісно-світоглядні орієнтації), сформованих у процесі навчання та необхідних для якісної продуктивної діяльності.

Міжнародна організація Рада Європи характеризує *компетентність* як «загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, яку індивід набув у процесі навчання» [2, с. 135]. У вітчизняних нормативних документах, зокрема Концепції нової української школи, *компетентність* трактується як «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [3].

Унаслідок наукових дискусій визначено такі основні характеристики поняття «*компетентність*»:

- використання компетентності завжди відбувається в певному контексті (зокрема, у навчальній ситуації);
- компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує процес формування компетентності;
- для визначення сформованості компетентності необхідні чіткі затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивід може зробити за певний час [2, с. 133].

Отже, *компетентність* – це інтегрований результат освіти, що акумулює:

- *знання*, однак на відміну від традиційного поняття, передбачає трансформацію різноманітної інформації у форму результативної власної діяльності (реальної чи мисленнєвої);
- *уміння* використовувати набуті знання в конкретних навчальних і життєвих ситуаціях, що, на відміну від усталеного трактування, вдосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навички, а в процесі інтеграції з іншими компетенціями;

– *навички (діяльність)* як спосіб здобуття знань, які відрізняються від класичного розуміння цього поняття тим, що є усвідомленими;

– *цінності, критичне мислення*, тобто адекватне оцінювання учнями власних знань, умінь та навичок, а також перспективи їх практичного використання.

Сутність поняття «компетентність» не вичерпується розумінням її лише як набуття фактичних знань, а передбачає оволодіння учнем певною компетенцією. У Державному стандарті базової і повної середньої освіти термін «компетенція» пояснюється як «суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [3]. *Компетенція*, як зазначає Н. Бібік, – це «...відчужена від суб'єкта задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріпленій результат» [5, с. 409]. Компетенції реалізуються в освітніх стандартах, навчальних програмах, підручниках та є показником якості шкільної освіти загалом.

Ідея компетентнісної освіти, що виникла у США в 60-ті роки ХХ століття та набула подальшого розвитку в європейських країнах, обумовлювалася необхідністю переорієнтації навчально-виховного процесу із накопичення учнем фактичної навчальної інформації на формування його особистісних характеристик для цілеспрямованої реалізації набутих знань та вибору способів діяльності у конкретних життєвих та професійних ситуаціях [2, с. 130–131].

Вітчизняні науковці О. Савченко та О. Локшина, посилаючись на дослідження американського вченого П. Хейджера, подають *періодизацію* компетентнісно орієнтованого навчання:

– перший етап – 60–70-ті роки ХХ століття – характеризується як час так званого «компетентнісного руху» в освіті, започаткованого у США та Європі під впливом теорій біхевіоризму й когнітивізму;

– другий етап – 70–90-ті роки ХХ століття – пов'язаний із визнанням у міжнародній педагогічній спільноті ідей компетентнісного навчання, зокрема й у загальній середній освіті та дослідженням сутності ключових компетентностей;

– третій етап – кінець ХХ – перші десятиліття ХХІ століття – період трансформації національних систем освіти на компетентнісні засади в аспекті модифікації їх змісту та підходів до моніторингу знань особистості [6, с. 139; 2, с. 131].

Зазначимо, що етапність утвердження компетентнісного навчання свідчить про *усталеність тенденцій розвитку шкільної освіти*. Так, започатковане в 60-х роках минулого століття програмоване навчання передбачало модульне структурування змісту навчального матеріалу, зокрема визначення його обсягу, порядку та термінів засвоєння учнями. Таке дозоване здобуття програмових знань сприяло їх упорядкуванню, систематизації та поглибленню. Нині вимоги щодо встановлення рівня учнівських знань та умінь, що є компонентами ключових і предметних компетентностей школярів, офіційно задекларовано в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011, 2013) [3]. Отже, концепти програмованого навчання набули логічного втілення в процесі послідовного впровадження ідей компетентнісного навчання.

Можна припустити, що на початку 80-х років ХХ століття передумовами зародження ідей компетентнісно орієнтованого літературного навчання були характерні особливості програми з української літератури (1984), що виявлялися у структуруванні змісту літературної освіти та конкретизації навчальних умінь учнів. Так, визначені в навчальній програмі вимоги до предметних знань і умінь учнів частково корелюють із настановами сучасного компетентнісного навчання, що підтверджує тенденційний характер розвитку шкільної літературної освіти. Зокрема, у пояснювальній записці до програми наголошувалося на необхідності знання учнями змісту програмових творів, оволодіння навичками виразного читання напам'ять, теоретико-літературними поняттями, а також осмислення художньої своєрідності текстуально виучуваних творів відповідно до вікових особливостей школярів. Характерно, що розвиток загальнонавчальних і читацьких умінь учнів можна співвіднести із процесом формування ключових і предметної компетентностей, що визначають специфіку сучасної шкільної літературної освіти. Учнівські вміння авторами програми диференційовано на вміння аналізу й оцінки художнього твору та мовні вміння. Окрім того, визначалися дидактичні засоби для цілеспрямованого формування зазначених умінь, що обумовлювало підвищення компетентнісного потенціалу учнів-читачів.

Пореформена доба потребувала інноваційного підходу до формування змісту і забезпечення якості шкільної літературної освіти, що передбачало підготовку нових навчальних програм та визначення вимог щодо знань і умінь учнів-читачів. Так, у Пояснювальній записці до проекту програм із української літератури для середньої загальноосвітньої школи (1988) вказувалося, що художня література має вивчатися як мистецтво слова, образне вираження духовного життя народу. Аналітико-синтетична робота з творами допомагає учневі повніше осягати їх ідейно-художній зміст, виявляти конкретно-історичне та загальнолюдське значення зображеного письменником, формувати морально-естетичні ідеали, освоювати

методологічні принципи оцінки явищ словесного мистецтва, підносити на вищий рівень культуру сприймання його. Тому задекларована в програмі норма щодо рівня літературної підготовки школярів співвідноситься з розумінням читацької компетентності як категорії сучасної педагогіки.

Регламентовані в програмі з української літератури для середньої загальноосвітньої школи (1990) вимоги щодо розвитку учнівських знань та формування вмінь у процесі опрацювання художнього твору можна вважати ідентичними із попередньою програмою, однак вони були доповнені настановою щодо необхідності організації навчально-пізнавальної діяльності на уроці літератури, спрямованої на прищеплення учням любові до літератури, вироблення умінь проникати в художню тканину твору, розуміти його ідейно-тематичний зміст. Зауважимо, що директиви навчальної програми 1990 р. (період активізації ідей компетентнісного навчання в розвинутих країнах зарубіжжя) корелюють із поняттям читацької компетентності – унормованим результатом літературної освіти школярів.

Сучасний етап утвердження компетентнісного підходу в навчанні (кінець ХХ – перші десятиліття ХХІ століття) характеризується актуалізацією проблеми стандартизації змісту шкільної літературної освіти та об'єктивного визначення її якості (ДПА, ЗНО тощо).

Утвердження особистісно та компетентнісно орієнтованої моделі навчання, реалізація діяльнісного підходу в процесі його організації є одним із основних завдань Нової української школи. Досягнення цієї мети має забезпечуватися шляхом формування ключових і предметних компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності. З урахуванням рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи визначено такий перелік *ключових компетентностей*, що важливо формувати у процесі шкільного навчання: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність [3; 7].

«Ключові компетентності, – наголошує О. Ляшенко, – поєднують навчальний, виховний і розвивальний потенціали шкільної освіти, визначають нову філософію освіти, яка ґрунтується на ідеях якості, результативності, особистісній зорієнтованості змісту і результатів, технологічно забезпечує реформування загальної середньої освіти» [8, с. 40].

Одним зі шляхів організації компетентнісно орієнтованого шкільного навчання є реалізація *наскрізних змістових ліній*, що у виразнюють ключові компетентності. Так, упровадження наскрізної лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» – це формування в учнів соціальної активності, відповідальності й екологічної свідомості, у результаті яких вони дбайливо й відповідально ставитимуться до довкілля, усвідомлюючи важливість сталого розвитку для збереження довкілля й розвитку суспільства. Метою наскрізної лінії «Громадянська відповідальність» є формування відповідальних членів громади й суспільства, які розуміють принципи й механізми його функціонування, а також важливість національної ініціативи; ґрунтується у своїй діяльності на культурні традиції і вектори розвитку держави. Реалізація наскрізної лінії «Здоров'я і безпека» має сформувані учнів духовно, емоційно, соціально й фізично повноцінними членами суспільства, здатних дотримуватися здорового способу життя, допомагати у формуванні безпечного здорового життєвого середовища. Наскрізна лінія «Підприємливість та фінансова грамотність» забезпечить краще розуміння молодим поколінням українців практичних аспектів фінансових питань (здійснення заощаджень, інвестування, запозичення, страхування, кредитування тощо); сприятиме розвитку лідерських ініціатив, здатності успішно діяти в технологічному швидкозмінному середовищі [9].

У процесі вивчення навчальних предметів формуються *предметні компетентності*, що характеризуються як «набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань» [3]. Як зазначено у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, шкільні курси «Українська література», «Зарубіжна література» та «Літератури національних меншин України» орієнтовані на формування *предметної літературної компетентності* учнів.

Важливо зауважити, що в змісті законодавчого документа не унормовано визначення *літературної компетентності* як ключового поняття сучасної літературної освіти. На нашу думку, наявна неуніфікованість концептуальних дефініцій шкільного компетентнісного літературного навчання спричинює термінологічні розбіжності в їх трактуванні вченими-методистами та створює труднощі щодо реалізації компетентнісного підходу в шкільній практиці навчання літератури. Окрім того, спостерігається порушення дидактичного принципу наступності й перспективності навчання, згідно з яким важливо дотримуватися кореляції основних дефініцій читацької діяльності учнів на різних етапах шкільної компетентнісної літературної освіти. Так, в оновленому Державному стандарті початкової загальної

освіти мету літературного читання визначено як формування *читацької компетентності* учнів, однак у Державному стандарті базової і повної середньої освіти це поняття не декларується, натомість вказується на необхідність формування *літературної компетентності* учнів 5–11 класів на уроках літератури.

Необхідність подолання наявних суперечностей зумовлює можливість представлення власного розуміння компетентнісних аспектів сучасної шкільної літературної освіти.

На нашу думку, поняття *читацької компетентності*, на відміну від *літературної компетентності*, є більш містким та методично виправданим. Незаперечним є той факт, що для сучасних учнів художня література втрачає своє призначення як основне джерело художньої інформації, а читання як один із основних засобів зацікавлення творами словесного мистецтва. Сучасні інформаційно-комунікаційні засоби створюють ілюзію повноцінного еквівалента художнього твору, однак саме *читання* є найважливішим способом засвоєння базової інформації, специфічною формою комунікативно-пізнавальної діяльності особистості. Читання – це здатність учня-читача до глибокого усвідомлення прочитаного твору, один із основних чинників його саморозвитку, тому ефективність читання визначаємо рівнем сформованості *читацької компетентності* як пріоритетного компонента загальноосвітньої підготовки школярів.

Вітчизняні педагоги, психологи і методисти (Я. Андреєва, О. Ісаєва, О. Куцевол, В. Мартиненко, О. Савченко, Е. Соломка, В. Уліщенко, А. Усатий, Н. Чепелева, О. Шкловська, Т. Яценко та інші) виокремлюють *читацьку* (а не літературну) *компетентність* як інтегровану особистісну якість, що формується й розвивається у процесі шкільного літературного навчання, а також удосконалюється протягом життя.

Концептуальні засади щодо методичного поняття *читацької компетентності* (або *компетенції* у визначенні деяких авторів) закладено в дослідженнях О. Ісаєвої, В. Уліщенко, А. Фасолі, Н. Чепелевої, Т. Яценко та інших. Так, О. Ісаєва акцентує на тому, що формування *читацької компетенції* учнів є важливим компонентом у системі літературної освіти та визначає структуру *читацької компетенції* як поєднання когнітивного та комунікативного складників; В. Уліщенко досліджує проблему формування *читацької компетентності* учнів у процесі аналізу модерністських епічних творів; А. Фасоля виокремлює *читацьку міжпредметну та читацьку предметну компетентності*; Н. Чепелева окреслює особливості розвитку *читацької компетентності* учнів старших класів у процесі вивчення курсу української літератури; А. Вітченко визначає *читацьку компетенцію* як інтегративний показник літературного розвитку учнів, що формується й удосконалюється у процесі взаємодії із твором шляхом опанування основних компетенцій (рецептивної, емоційно-емпативної, когнітивно-рефлексивної, художньо-комунікативної, словесно-творчої, інтерпретаційної); О. Ратушняк компетентність учня-читача співвідносить із розумінням *інтерпретаційної компетентності* як комплексу літературних знань, специфічних умінь і навичок (аналітичного читання, критичного мислення, аналізу та аргументації, самостійності, співробітництва, планування тощо) та індивідуальних якостей (емоційних, пізнавальних, комунікативних, інтелектуальних тощо), що передбачають здатність оперувати методами і видами інтерпретаційної діяльності, необхідними для адекватного сприймання, розуміння й тлумачення художніх творів; С. Сафарян *читацьку компетенцію* трактує як здатність учня до мобілізації та застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних та естетико-комунікативних механізмів із метою організації та реалізації ефективної взаємодії з художнім твором. В. Шуляр предметною вважає *літературну компетентність* та пояснює її як сталу якість літературної особистості читача, що забезпечує нерозривну єдність її літературної спрямованості та літературного досвіду в системі духовно-мистецької, літературної та читацької діяльності. Наголошується не лише на необхідності набуття учнями знань про художні твори та їх авторів, різні літературознавчі поняття, а й на важливості формування особистісного ставлення до конкретного твору, оцінних суджень про явища мистецтва слова та літературний процес, розвитку літературно-художнього світогляду, ціннісних орієнтацій та читацьких інтересів тощо. Зв'язок предметної, тобто *літературної*, компетентності зі специфічними компетенціями учнів щодо читацької діяльності вчений висвітлює, включивши до їх переліку такі компетенції, як прогностична, проектувальна, конструкторська, когнітивна, візуалізаційна, риторична тощо.

Переконливим є визначення О. Савченко *читацької компетентності* як «результату взаємодії знань, умінь і навичок, читацького досвіду та ціннісних ставлень учнів, що виявляються в процесі формування повноцінної навички читання» та її твердження, що «*читацька компетентність* поєднує чотири характеристики читацької діяльності – технічну, когнітивну, комунікативну й ціннісну» [6, с. 142].

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічних, теоретико-літературних та методичних досліджень щодо читацької діяльності особистості розуміємо *читацьку компетентність* як узагальнене поняття, як здатність до мобілізації та застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних та ціннісних механізмів із метою організації та реалізації ефективної естетичної взаємодії з художнім текстом, поєднання яких і забезпечує (або не забезпечує) сформованість цієї інтегрованої особистісної якості. *Читацька компетентність* не обмежується її розумінням лише як психологічної або

інтелектуальної даності особистості, а визначається рівнем успішності читацької діяльності учня, його здатністю до виконання значного спектру завдань із літератури та вирішення проблем із метою досягнення позитивного результату.

У глумаченні читацької компетентності її *особистісний* складник – це художні здібності, естетична чуттєвість, творча уява учня, здатність до усвідомлення ідейно-емоційної структури художнього твору, сформованість умінь діалогічного мислення.

Когнітивний складник передбачає, що читання текстів є пізнавальною діяльністю учнів, у процесі якої враховується їхній читацький досвід, згідно з чим визначається ефективність опрацювання програмових художніх творів, біографічних матеріалів про письменників, теоретико-літературних джерел, рівень усвідомлення специфіки художньої мови, індивідуального стилю митця, інтегративного сприйняття художнього явища в контексті світового літературного процесу.

Комунікативний складник виявляється в особливій формі спілкування: автор – текст, автор – читач, читач – текст.

Ціннісний складник – це діалогічна взаємодія між учнем-читачем, автором та героями художнього твору (характеристика літературних героїв, розуміння підтексту, прогнозування подальшого розвитку подій у творі, визначення його художньо-естетичної значущості).

Зауважимо, що окреслені характеристики забезпечуються взаємопов'язаною реалізацією змістових ліній різних шкільних літературних курсів (емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна, компаративна), які представлено у програмових державних вимогах до навчальних досягнень учнів.

Із огляду на дискусійний характер розуміння шкільної компетентнісної літературної освіти допускаємо можливість визначати *предметну компетентність* як *читацьку* та трактувати її як якість, що виявляється в готовності і здатності особистості самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читанням знання і вміння для здійснення читацької діяльності, читацького й особистісного саморозвитку.

Читацька як предметна компетентність реалізується в *художньо-читацькій* та *інформаційно-читацькій* компетентностях.

Художньо-читацьку компетентність визначаємо як інтегрований результат навчальних досягнень учнів, пов'язаних із читацькою діяльністю, як здатність до осмисленого набуття знань і вмінь, передбачених конкретною програмовою темою та шкільним курсом літератури загалом, як систему ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на матеріалі високохудожніх творів, як здатність до цільового застосування комплексу предметних знань, сформованих умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях.

Структура цього поняття вміщує такі значущі компоненти:

– *культурний* – розуміння художньої літератури як частини світової культури, її специфіки як мистецтва слова, емоційне сприйняття і глибоке осмислення художніх творів, усвідомлення соціокультурної значущості художньої літератури;

– *читацький* – знання найважливіших етапів розвитку літературного процесу, основних фактів життя і творчості видатних письменників; змісту і проблематики творів, обов'язкових для текстуального вивчення; умінь аналізувати та інтерпретувати художній твір із урахуванням його художніх ознак; здатність сприймати художній текст як засіб збагачення естетичного та емоційно-чуттєвого досвіду; умінь осмислювати авторську позицію та способи її вираження; знання елементів теорії літератури як основи читацької діяльності; розуміння індивідуального мистецького стилю письменника та специфіки мови твору; сформованість читацької культури учня (персональне коло читання);

– *ціннісно-світоглядний* – розуміння світоглядних категорій, духовно-моральних ідеалів, що знайшли художнє відображення у художніх творах, умінь обґрунтовувати власну моральну позицію, сформованість гуманістичного світобачення, усвідомлення значущості художньої літератури для духовного розвитку та самореалізації особистості;

– *комунікативно-мовленнєвий* – знання норм української літературної мови, вільне володіння основними видами мовленнєвої діяльності та її активізація, використання функціональних стилів мови в мовленнєвій практиці; наявність креативних здібностей до створення усних і письмових творчих робіт різних жанрів.

Формування *художньо-читацької* компетентності корелює з процесом набуття учнями *вмінь*, що впливають на розвиток їхньої емоційної сфери, зокрема адекватне сприймання прочитаного, розуміння та пояснення власних емоційних переживань; а також *умінь*, що сприяють розвиткові інтелектуально-образного мислення учнів, зокрема розуміння й сприйняття образної природи мистецтва (уявляти образи художніх героїв, природи, розвиток подій у художній логіці твору, порівнювати епізоди, персонажів, авторські оцінки, робити художні узагальнення на основі асоціативного мислення), розуміння слова як першоелемента художнього тексту (усвідомлювати художнє слово як деталь тексту, розуміти слово в лексичному контексті, пояснювати символіку, підтекст, роль деталі в образному контексті художнього

твору), осягнення логіки твору як розвитку авторського задуму (розуміти позицію автора в тексті, спостерігати за розвитком авторського ставлення до зображеного), висловлення особистісної оцінки прочитаного на основі глибокого осмислення авторського задуму.

Художньо-читацька компетентність формується на етапі підготовки до читання художнього твору, в процесі його осмислення, що передбачає своєрідний діалог учнів-читачів із художнім твором, його автором, героями твору, а також іншими читачами.

Інформаційно-читацьку компетентність визначаємо як здатність особистості аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів, стилів і жанрів (зокрема й медіатекстах), уміння використовувати її для особистісного розвитку, а також оволодіння навичками самостійного і продуктивного опрацювання різних джерел інформації (робота з довідково-бібліографічним апаратом бібліотеки, з довідниковою літературою, використання ресурсів електронних бібліотек та Інтернет-сайтів тощо).

Отже, трактуємо *читацьку компетентність* як якість особистості, що виявляється в готовності та здатності самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читанням знання і вміння для здійснення читацької діяльності, власного читацького й особистісного саморозвитку.

Потенціал української літератури як шкільного предмета для формування *ключових і предметної читацької компетентностей* розкрито в оновлених навчальних програмах для 5–9 класів та 10–11 класів закладів загальної середньої освіти [9; 10]. Так, у Пояснювальній записці оновлених навчальних програм із української літератури для 5–9 класів (2017) зазначається, що компетентному читачеві «притаманні такі риси: стійкий інтерес до читання, здатність уявляти й переживати прочитане, критично й рефлексійно мислити, інтерпретувати прочитане, знаходити авторські й творити власні смисли, відчувати естетичну насолоду від художнього слова, відкривати національні й загальнолюдські цінності, жити й творчо діяти в умовах глобалізаційних змін та полікультурного суспільства, цінувати надбання національної культури й поважати здобутки інших народів» [9].

Компетентнісна спрямованість літературного навчання досягається шляхом уведення *наскрізних змістових ліній*, обґрунтованих в оновлених навчальних програмах для 5–9 та 10–11 класів закладів загальної середньої освіти. Вони є соціально значущими надпредметними темами, які допомагають формуванню в учнів уявлень про суспільство загалом, розвивають здатність особистості застосовувати здобуті предметні знання у різних навчальних і життєвих ситуаціях.

Потенціал української літератури як шкільного предмета щодо реалізації наскрізних ліній визначається його змістовим наповненням та завданнями шкільної літературної освіти загалом. Так, шкільний курс української літератури найбільш широкі можливості має для реалізації *наскрізної лінії «Громадянська відповідальність» (НЛ – 2)*. Програмове наповнення літературного навчання дозволяє опрацьовувати художні твори, герої яких виявляють патріотизм, активну громадянську позицію. Учні повинні навчитися висловлювати особисте ставлення до порушених у художньому творі проблем, переконливо й толерантно відстоювати власні погляди в дискусії, працювати в парі, групі, брати на себе відповідальність у груповій роботі та виконувати доручену роль, ухвалювати спільні рішення. Окрім того, програмовий матеріал шкільного літературного курсу та методично правильна організація навчальної діяльності на уроці дозволяє формувати в учнів усвідомлення важливості активної громадянської позиції та готовності бути відповідальним членом суспільства.

Можливість реалізації *наскрізної лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» (НЛ-1)* в курсі української літератури передбачено під час вивчення художніх творів, у яких порушено проблеми взаємозв'язку людини і природи. Учителю-словеснику необхідно формувати в учнів уміння зв'язного висловлювання щодо краси природи, розуміння можливостей художнього слова для актуалізації проблем збереження та захисту навколишнього середовища.

Однак, як засвідчує анкетування та моніторинг спілкування педагогів у соціальних мережах, існують певні труднощі щодо послідовної реалізації *наскрізних ліній «Здоров'я і безпека» (НЛ-3) та «Підприємливість та фінансова грамотність» (НЛ-4)*. На нашу думку, недостатнє врахування вчителями ідейно-художнього змісту програмових художніх творів та певний адміністративний тиск можуть перешкоджати повноцінному розумінню учнями художнього твору як мистецького явища.

Висновки. Отже, у контексті завдань Нової української школи набуває актуальності проблема теоретико-методичного обґрунтування засад *компетентісно орієнтованого навчання*. Відтак, активні пошуки його результативних чинників обумовлюють необхідність створення та впровадження в шкільну практику літературного навчання методики ефективної організації компетентісно орієнтованого навчання української літератури, що сприятиме підвищенню якості сучасної шкільної літературної освіти.

Порушена у статті проблема не претендує на вичерпність викладу. Такий підхід до її розгляду передбачає можливість дискусійного обговорення.

Список використаних джерел та літератури

1. Про зміст загальної середньої освіти : науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : НАПН України, 2015. – 118 с.
2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О. І. Локшина. – Київ : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
3. Про схвалення Концепції реалізації державної «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження КМУ від 14 груд. 2016 р. № 988-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/249613934> – Назва з екрана. – Дата звернення: 17.05.2018.
4. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 лист. 2011 р. № 1392 : [зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 538 від 07.08.2013] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 17.05.2018.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для студ вищ. навч. заклад. / О. Я. Савченко. – Київ : Грамота, 2012. – 504 с.
7. Про затвердження Закону України «Про освіту» : Постанова КМУ від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 17.05.2018.
8. Ляшенко О. І. Пріоритети розвитку української школи в умовах реформування освіти / О. І. Ляшенко // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-т ім. Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип. 22. – С. 39–42.
9. Проект програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література. 5–9 класи (рівень стандарту) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-cherwonimdoc-2.pdf> – Назва з екрана. – Дата звернення: 17.05.2018.
10. Проект програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література. 10–11 класи (рівень стандарту) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html> – Назва з екрана. – Дата звернення: 17.05.2018.

Тамила Алексеевна Яценко,
доктор педагогических наук,
главный научный сотрудник отдела обучения
украинского языка и литературы
Института педагогики НАПН Украины,
e-mail: tamilakod@ukr.net

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье актуализирована проблема применения компетентного подхода в школьном образовании, которая рассмотрена как один из приоритетных векторов его современного развития. Выяснена сущность компетентности как педагогической категории, коротко представлена история внедрения компетентного образования, даны определения понятий «ключевая компетентность», «предметная компетентность», обоснована трактовка предметной читательской компетентности как интегрированного результата учебных достижений учащихся, связанных с читательской деятельностью, представлено дифференцирование предметной компетентности на «художественно-читательскую» и «информационно-читательскую». Раскрыты теоретико-методические аспекты реализации компетентных основ школьного литературного обучения в контексте тезисов Концепции Новой украинской школы (2016) и Закона Украины «Об образовании» (2017).

Ключевые слова: ключевые компетентности, предметная компетентность, школьное литературное образование, сквозные образовательные линии, украинская литература, методика обучения, читательская компетентность.

Tamila Yatsenko,
Doctor of pedagogical sciences, chief scientist of the
Ukrainian language and literature department
Institute of Pedagogy of National Academy
of Educational Sciences of Ukraine,
e-mail: tamilakod@ukr.net

COMPETENCE APPROACH AS A BASIS OF SCHOOL LITERARY EDUCATION MODERNIZATION

Introduction. *In the context of the tasks of the new paradigm of school education, its modern development strategy is determined by updating the content, adopting a personally and competently oriented model of learning, implementing an activity approach in the process of its organization. Accordingly, the problem of forming the key competence and the reader one as the subject competence of students in the process of teaching Ukrainian literature in school becomes relevant.*

Purpose. *To uncover the theoretical and methodical aspects of the implementation of the competency principles of school literary studies in the context of modern educational tasks.*

Methods. *Analysis and synthesis of normative documents in the field of school education, psychological and pedagogical and methodological sources in the context of the identified problem.*

Results. *The problem of applying competence approach in school education, considered as one of the priority vectors of its modern development, has been updated. The essence of «competence» as a pedagogical category is found out, the history of introduction of competence education is briefly described, the definition of the concepts «key competence», «subject competence» is presented, the interpretation of the subject literacy competence as an integrated result of student achievements related to reader activity is substantiated, the Differentiation of the subject competence into «artistic readership competence» and «informational readership» one is presented. The theoretical and methodical aspects of the implementation of the competence of school literary education in the context of the provisions of the Concept of the New Ukrainian School (2016) and the Law of Ukraine «On Education» (2017) are revealed.*

The readership competence as a subject one is differentiated into artistic readership competence and informational readership competence.

Artistic readership competence is defined as an integrated result of students' achievements in the field of reading activity, such as the ability to comprehend the acquisition of knowledge and skills provided by a specific program theme and the school course of literature in general, as a system of values-ideological and aesthetic orientations formed on the material of highly artistic works, as the ability to target the application of a set of subject knowledge, formed skills and methods of activity in new educational and life situations.

Information readership competence is characterized as the ability of the individual to analyze, interpret, critically evaluate information in texts of different types, styles and genres (including media texts), as well as the ability to use it for personal development.

Conclusion. *Active searches for effective factors of the implementation of the competence approach necessitate the creation and implementation of the methodology for the effective organization of competently oriented teaching of Ukrainian literature that will contribute to the improvement of the quality of contemporary school literary education in the school practice of literary teaching.*

Key words: *key competences, subject competence, school literary education, end-to-end educational lines, Ukrainian literature, teaching methods, reading competence.*

References

1. Pro зміst zagal'noyi seredn'oyi osvity` : naukovo-analitychna dopovid` / za zag. red. V. G. Kremenyu. – Ky`yiv : NAPN Ukrayiny`, 2015. – 118 s.
2. Lokshy`na O. I. Zmist shkil'noyi osvity` v krayinax Yevropejs`kogo Soyuzu: teoriya i prakty`ka (druga polovy`na XX – pochatok XXI st.) : monografiya / O. I. Lokshy`na. – Ky`yiv : Bogdanova A. M., 2009. – 404 s.
3. Pro sxvalennya Konceptiyi realizaciyi derzhavnoyi «Nova ukrayins`ka shkola» na period do 2029 roku : Rozporyadzhennya KMU vid 14 grud. 2016 r. № 988-r [Elektronny`j resurs]. – Rezhym`m dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> – Nazva z ekrana. – Data zvernennya: 17.05.2018.
4. Pro zatverdzhennya Derzhavnogo standartu bazovoyi i povnoyi zagal'noyi seredn'oyi osvity` : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 23 ly`st. 2011 r. № 1392 : [zi zminamy`, vneseny`my` zgidno z Postanovoyu KM № 538 vid 07.08.2013] [Elektronny`j resurs]. – Rezhym`m dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>. – Nazva z ekranu. – Data zvernennya: 17.05.2018.
5. Ency`klopediya osvity` / gol. red. V. G. Kremen`. – Ky`yiv : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
6. Savchenko O. Ya. Dy`dakty`ka pochatkovoyi osvity`: pidruch. dlya studvy`shh. navch. zaklad. / O. Ya. Savchenko. – Ky`yiv : Gramota, 2012. – 504 s.
7. Pro zatverdzhennya Zakonu Ukrayiny` «Pro osvitu» : Postanova KMU vid 05.09.2017 № 2145-VIII [Elektronny`j resurs]. – Rezhym`m dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Nazva z ekranu. – Data zvernennya: 17.05.2018.
8. Lyashenko O. I. Priory`tety` rozvy`tku ukrayins`koyi shkoly` v umovax reformuvannya osvity` / O. I. Lyashenko // Pedagogichna osvita: teoriya i prakty`ka : zb. nauk. pr. Kam'yanecz`-Podil`s`kogo nacz. un-t im. Ivana Ogiyenka. – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j, 2016. – Vy`p. 22. – S. 39–42.
9. Proekt programy` dlya zagal'noosvitnix navchal'ny`x zakladiv. Ukrayins`ka literatura. 5–9 klasy` (riven` standartu) [Elektronny`j resurs]. – Rezhym`m dostupu:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf> – Nazva z ekranu. – Data zvernennya: 17.05.2018.

10. Proekt programy` dlya zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv. Ukrayins`ka literatura. 10–11 klasy` (riven` standartu) [Elektronny`j resurs]. – Rezhym` dostupu: [http:// mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html](http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html) – Nazva z ekranu. – Data zvernennya: 17.05.2018.

Отримано редакцією 25.05.2018 р.

УДК 378.4

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-165-173

Вікторія Валеріївна Хренова,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри технологічної та професійної освіти
і декоративного мистецтва
Хмельницького національного університету,
e-mail: viktoriyakhrenova@gmail.com

Олександр Володимирович Лівшун,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри технологічної та професійної освіти
і декоративного мистецтва
Хмельницького національного університету,
e-mail: a.livschun@ukr.net

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто проблему створення освітнього середовища, сприятливого для художньо-творчої діяльності майбутніх учителів трудового навчання та технологій, викладачів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів у ВНЗ. З метою виявлення специфіки такого роду середовища уточнено сутність понять «освітнє середовище», «художньо-творча діяльність». Проаналізовано типологізацію освітнього середовища за різними ознаками: стилем взаємодії всередині нього, характером ставлення до соціального досвіду, ступенем творчої активності, за характером взаємодії з зовнішнім середовищем та характером зорієнтованості. Розкрито структурні компоненти освітнього середовища вищого навчального закладу. З урахуванням сутності поняття «художньо-творча діяльність» виокремлено умови та структурні компоненти освітнього середовища, що сприятимуть її успішній організації. Окреслено базові характеристики, які повинні бути властиві освітньому середовищу для художньо-творчої діяльності.

Ключові слова: умови становлення особистості, освітнє середовище, компоненти освітнього середовища, творчість, художньо-творча діяльність.

Постановка проблеми. При переході до цивілізованого ринку і демократичного суспільства перспективною для розвитку освіти є концепція гуманізації освіти через створення комфортного середовища. Головною цінністю освіти стає розвиток у людині потреби і можливості вийти за межі того, що вивчається, здатності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток і самоосвіту. Таке уявлення діаметрально змінює підхід до освіти. Зміщується акцент і головною стає не система детермінованих освітніх установ, що, по суті, нав'язувана людині й обмежує свободу вибору, а людина, котра свідомо вибирає індивідуальну освітню траєкторію відповідно до своїх інтересів і здібностей, що визначають її освітні потреби.

Істотними характеристиками такого середовища, на нашу думку, повинні стати: особистісна зорієнтованість, гнучкість, різноманітність, доступність у часі та просторі, які забезпечують людині розуміння самої себе і навколишнього середовища, сприяють її всебічному розвитку як особистості й виконанню соціальної ролі у подальшому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психологічної, педагогічної, філософської літератури, педагогічної практики свідчить про зростаючий інтерес до проблеми, пов'язаної з формуванням, розвитком і становленням сприятливого мікроклімату. Для цих досліджень особливо значущими є праці вчених і педагогів-практиків у галузі вивчення соціального середовища, зокрема: гуманізація середовища Ш. Амонашвілі, Я. Буєвої, Я. Корчака, В. Семенова, вплив соціального середовища на розвиток особистості Н. Йорданського, С. Моложавого, В. Шульгіна; створення цілісного виховного процесу в середовищі

Р. Фахрутдінової; конструювання середовища, що розвиває обдарованість особистості Н. Гафурової; інтеграція методів дослідження середовища В. Лісицької. Сучасний стан окресленої проблематики показує наявність ґрунтовних праць щодо сутності поняття «освітнє середовище», його структури, моделей. Поряд з тим недостатньо опрацьованим, на нашу думку, залишається питання організації освітнього середовища для художньо-творчої діяльності майбутніх учителів трудового навчання та технологій, а також викладачів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів.

Формулювання мети статті. Метою статті є уточнення сутності понять «освітнє середовище», «художньо-творча діяльність». З урахуванням виявлених ознак та на підставі аналізу структури виявити та описати особливості освітнього середовища для художньо-творчої діяльності майбутніх учителів трудового навчання та технологій, викладачів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Сучасну вищу освіту зумовлює необхідність створення умов для розвитку, вдосконалення освітнього середовища у ВНЗ. Створення єдиного освітнього і науково-педагогічного простору розглядається в контексті діалогу культур, залучення у різні педагогічні системи загальнолюдських цінностей як життєвих орієнтирів особистості.

Становлення педагога як особистості та як професіонала в процесі включення його в систему вищої освіти вимагає створення низки умов: мотиваційних, стимулювальних, освітніх і тих, що сприяють цілеспрямованому та цілісному розвитку педагога як гуманіста, демократа, гуманітарія, особлива роль у цьому належить освітньому середовищу ВНЗ.

З метою виявлення особливостей освітнього середовища для художньо-творчої діяльності майбутніх учителів трудового навчання та технологій, викладачів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів у ВНЗ вважаємо за доцільне більш детально розглянути поняття «освітнє середовище», «художньо-творча діяльність».

Л. Макар під поняттям «освітнє середовище» пропонує розуміти взаємозв'язок умов, що забезпечують формування людини. У цьому випадку, наголошує автор, передбачається присутність того, хто навчається, в освітньому середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення із суб'єктом (із тим, хто навчається) [1]. Мова йде про зворотній вплив умов освіти на того, хто навчається, та навпаки, вплив особистості на умови, в яких здійснюється освітній процес.

Окремі науковці [2] виводять визначення дефініції через поняття «гуманітарне освітнє середовище», яке розглядають як умову, здатну забезпечити формування основ нового культурно-освітнього та соціально-педагогічного мислення. Адже таке середовище є культурно-освітнім простором з пріоритетом гуманістично-моральних цінностей і такими якісними характеристиками, як цілісність, автономність і відкритість. Воно створює умови для розвитку інтерсуб'єктивного процесу освіти, актуальних перетворень суб'єктивності. Ураховуючи вищесказане, освітнє середовище характеризується ними як сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітній установі психолого-педагогічних умов, у результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості.

Крізь призму встановлених в освітньому процесі організаційно-педагогічних умов і факторів, а також міжособистісних відносин, що впливають на формування особистості із заданими якостями, розглядають поняття освітнього середовища дослідники В. Козирев, І. Шалаєв і А. Веряев [3].

В. Ясвин розглядає поняття як систему впливів і умов, що створюють можливість для розкриття інтересів і здібностей, творчого потенціалу, які забезпечують задоволення потреб того, хто навчається, використання освітніх технологій відповідно до його вікових особливостей [4].

Натомість Є. Белякова та І. Захарова визначають поняття «освітнє середовище» не як сукупність певних умов, а як складну систему, що акумулює інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні та технічні ресурси і забезпечує формування особистості в її різноманітних проявах. Управління ж освітнім середовищем опосередковано цільовими установками суспільства і суб'єктів освітнього процесу [4].

Отже, при формулюванні визначення освітнього середовища ми спираємося на точку зору С. Тарасова та В. Ясвина і розглядаємо це поняття як сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих у ВНЗ психолого-педагогічних умов, які шляхом взаємозв'язку з тими, хто навчається, створюють можливість для розкриття їхніх інтересів і здібностей, забезпечують активну позицію в освітньому процесі, їх особистісний розвиток і саморозвиток.

Як сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітньому закладі психолого-педагогічних умов, освітнє середовище типологізують за різними ознаками: за стилем взаємодії всередині середовища (конкурентне кооперативне, гуманістичне технократичне і т. д.); за характером ставлення до соціального досвіду і його передавання (традиційне інноваційне, національне універсальне і т. д.); за ступенем творчої активності (творче, регламентоване); за характером взаємодії з зовнішнім середовищем (відкрите, замкнуте).

За характером зорієнтованості: середовище, що орієнтоване на створення умов для розвитку особистісних якостей (здоров'язбережувальне, культуротворче, естетично розвивавальне, середовище становлення морального досвіду, середовище розвитку і саморозвитку особистості та ін.); середовище, що орієнтоване на створення умов для формування професійної спрямованості (сукупності професійно значущих якостей), а отже, мають професійно-освітні функції: інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу, інформаційне, професійно-освітнє, віртуальне освітнє середовище та ін.; середовище, що орієнтоване на професійний та особистий розвиток і саморозвиток усіх учасників освітнього процесу (середовище професійно-особистісного саморозвитку студентів). Науковці зазначають відносну умовність такої типологізації та поєднання різних, іноді досить суперечливих умов середовища в одному навчальному закладі. Обґрунтовуючи це їх взаємодією і тим, що в основі створення того чи іншого типу освітнього середовища лежать ціннісно-сміслові домінанти сприйняття світу і людини [2; 5].

Структурні компоненти освітнього середовища та їх характеристику за авторами представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Структурні компоненти освітнього середовища

№ з/п	Автор	Структурні компоненти освітнього середовища
1	В. Левін	1) соціальний – забезпечує навантаження із забезпечення можливостей задоволення і розвитку потреб суб'єктів освітнього процесу у відчутті безпеки, в збереженні та поліпшенні самооцінки, у визнанні з боку суспільства і в самоактуалізації; 2) просторово-предметний – основний принцип організації просторової структури освітнього середовища, що включає гетерогенність і складність середовища, пов'язаність різних функціональних зон, гнучкість і керованість середовища як носія символічного спілкування; 3) психолого-педагогічний – становить педагогічне забезпечення розвивальних можливостей, який є оптимальною організацією системи зв'язків між елементами освітнього середовища.
2	Е. Белякова, І. Захарова	1) проблемно-орієнтовані багаторівневі інформаційні (інтелектуальні, культурні, програмно-методичні) ресурси, що містять знання і технології роботи з ними (пошук, зберігання, обробка, застосування); 2) інформаційна інфраструктура, що забезпечує функціонування і розвиток середовища у ході освітнього процесу.
3	С. Тарасов	1) просторово-семантичний: архітектурно-естетична організація життєвого простору (архітектура будівлі і дизайн інтер'єрів, просторова структура навчальних та рекреаційних приміщень, можливість просторової трансформації приміщень та ін.); символічний простір (різні символи: герб, гімн, традиції та ін.); 2) змістово-методичний: змістова сфера (концепції навчання і виховання, освітні та навчальні програми, навчальний план, підручники і навчальні посібники та ін.); форми та методи організації освіти (форми організації занять: уроки, дискусії, конференції, екскурсії тощо, дослідні об'єднання, структури самоврядування та ін.); 3) комунікаційно-організаційний: особливості суб'єктів освітнього середовища (розподіл статусів і ролей, статеві та національні особливості учнів і педагогів, їхні цінності, установки, стереотипи і т. п.); комунікаційна сфера (стиль спілкування і викладання, ступінь скупченості і ін.); організаційні умови (особливості управлінської культури, наявність творчих об'єднань викладачів, ініціативних груп та ін.).
4	І. Габа	1) інформаційний – насичений різноманітними професійно-освітніми ресурсами: освітні програми, навчальні плани, методичні розробки, книги, візуалізована і текстова інформація, інформаційно-рекламні об'єкти, Інтернет-сайти тощо; 2) соціальний – представлений взаємодією різних суб'єктів (викладачів, студентів, представників служб вищого навчального закладу: соціальної, психологічної, методичної, навчальної частин, працівників бібліотек, лабораторій тощо), заснований на принципі діалогічності, партнерства, а також традиціях вищого навчального закладу;

		3) технологічний – включає навчальну, квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність студентів, діяльність викладачів (цілі, зміст, форми організації, стиль викладання і характер контролю, методи, технології тощо), забезпечує різні шляхи і способи набуття та застосування професійних знань і досвіду соціальних відносин і слугує основою моделювання предметного і соціального контекстів діяльності студентів.
5	В. Слободчиков	1) соціальний; 2) просторово-предметний; 3) психодидактичний (якість, зміст зв'язків між просторово-предметним і соціальним компонентами цього середовища, іншими словами – педагогічне забезпечення розвивальних можливостей); 4) суб'єкти середовища.
6	В. Ясвин	1) суб'єкти освітнього процесу; 2) соціальний; 3) просторово-предметний; 4) технологічний (або психодидактичний).
7	Ю. Кулюткін	1) просторово-семантичний; 2) змістово-методичний: концепції навчання і виховання, освітні та навчальні програми, навчальний план, підручники і навчальні посібники та ін.; форми та методи організації освіти (уроки, дискусії, конференції, екскурсії тощо, дослідні об'єднання, структури самоврядування та ін.); 3) комунікаційно-організаційний; 4) змістовий: актуальність змісту освіти для розвитку особистості та професійної діяльності фахівця; інтегративний підхід до змісту навчання; відкритість змісту освіти для змін, включення в зміст актуальних проблем; 5) методичний: варіативність навчальних програм; свобода вибору освітнього маршруту в рамках одного навчального закладу; різноманітність методичних навчальних засобів; акцент на діалогічне спілкування; облік різних переважаючих способів сприйняття інформації у різних людей; 6) комунікативний: взаєморозуміння і задоволеність взаємодією усіх учасників; переважаючий позитивний настрій усіх учасників; участь усіх суб'єктів у конструюванні і оптимізації освітнього процесу.

Здійснений нами аналіз сутності та структури освітнього середовища дає можливість сформулювати визначення і виділити її компоненти. Проте розставити акценти, визначитись з вимогами та виокремити критерії, що сприятимуть саме художньо-творчій діяльності майбутніх педагогів, можна, лише визначившись із сутністю і змістом цієї діяльності.

У психолого-педагогічній літературі творчість традиційно розглядається як єдність процесу і результату. Процес творчості поєднує логічні та інтуїтивні, свідомі і несвідомі компоненти, в самому процесі традиційні пізнавальні елементи психіки (сприйняття, пам'ять, уявлення і ін.) набувають творчої спрямованості (формується не просто мислення або уява, а творче мислення, творча уява). Творчість як продукт відрізняють такі характеристики, як поєднання матеріального і духовного вираження, новизна, оригінальність.

Поняття «творчість» іноді ототожнюють з поняттям «креативність». Проте креативність, як слушно зауважує Є. Калюжна, необхідно розглядати як потенціал, внутрішній ресурс людини, здатність відмовитися від стереотипних способів мислення або здатність виявляти нові варіанти вирішення проблем. Саме ця здатність особистості до конструктивного, нестандартного мислення та поведінки, усвідомлення та розвитку свого досвіду і лежить в основі творчості.

Творчий характер може мати будь-яка діяльність, але найефективнішою сферою, в якій особистість може проявити свій потенціал та творчі здібності, є сфера художньої діяльності. Художня діяльність асоціюється з поняттям «мистецтво», під нею прийнято розуміти художню творчість і її результати (художні цінності), а також художнє сприйняття явищ дійсності і творів мистецтва (духовних цінностей). Художня діяльність є особливим видом людської активності, основним змістом якої є створення, зберігання, функціонування та передавання духовних цінностей.

Зважаючи на вищесказане, Є. Калюжна пропонує розуміти під художньо-творчою діяльністю вид активності особистості, що володіє потенціалом для її самоактуалізації і спрямований на створення і / або

сприйняття твору мистецтва, продуктів художньої творчості з метою генерування нових смислів, унесення новизни у вже наявний продукт діяльності засобами художнього освоєння світу. Особливість художньо-творчої діяльності, на думку автора, виражається саме в художньо-образному освоєнні дійсності в єдності пізнання, творчості, самовираження суб'єкта даної діяльності [6].

В. Лозниця розглядає художньо-творчу діяльність як специфічно людську, регульовану свідомістю активність, зумовлену естетичними потребами і спрямовану на пізнання й перетворення зовнішнього світу та людини за законами краси; вираження індивідуальних особливостей людини, її ставлення до навколишнього світу і до себе в художній формі. Авторка акцентує увагу на тому, що такий вид діяльності завжди спрямований на створення нового, яке суттєво відрізняється від уже відомого, або є таким, якого ще не існувало взагалі [7].

К. Зуб визначає художньо-творчу діяльність як специфічний вид естетичної діяльності, продуктом якої є твори мистецтва [8]. Для будь-якої естетичної діяльності, наголошує автор, людина повинна мати певні здібності. Так, щоб виготовляти твори декоративно-прикладного мистецтва, треба мати конструкторські здібності, художні: відчуття кольору, композиції тощо. Однак художньо-творча діяльність спирається не лише на спеціальні здібності (характерні для конкретного виду творчості), а й на здібності, які забезпечують процес сприймання та оцінки. Адже в процесі такого роду діяльності відбуваються зіставлення отриманих результатів із загальним напрямом, сприймання та оцінювання дій походило та по завершенні роботи, що, у свою чергу, викликає різні за силою та глибиною відчуття, стимулює і направляє діяльність.

Згідно з науковими дослідженнями, художня діяльність об'єднує всі основні види людської діяльності: пізнавальну, основою якої є абстрактне мислення, а допоміжними механізмами – увага, пам'ять, уява, емоції, інтуїція та ін.; ціннісно-орієнтаційну, основою якої є переживання, а додатковими – емоції; перетворювальну, яка базується на уяві, а додатковими компонентами вважають естетичні відчуття матеріалу; комунікативну, яка заснована на спілкуванні зі світом й іншими людьми. Провідну роль у творчій діяльності відіграє мотивація, адже вона – її рушійна сила, «пусковий механізм». На думку багатьох психологів, мотивація є стрижнем розвитку особистості, бо зумовлює характер її поведінки, спрямовує діяльність у потрібне русло [9].

Для художньої творчості потрібні також такі особистісні характеристики суб'єкта художньої діяльності, як: образне мислення, фантазія, нестандартний підхід до вирішення творчих завдань, прагнення до естетичного перетворення реальності, емоційна лабільність, почуття емпатії, співпереживання.

Рівень розвитку творчих здібностей визначає готовність людини до художньо-творчої діяльності. За І. Лойфманом, виділяють три рівні розвитку творчих здібностей суб'єкта: продуктивно-репродуктивний (здатності копіювати, копіїювати); генеративний (здатності створювати нові варіанти на основі даних елементів і правил); конструктивно-інновативний (здатності створювати радикально нове). Саме третій рівень діяльності й передбачає моделювання нової реальності на ґрунті творчих здібностей та засвоєння суспільного досвіду [10; 8].

Аналіз науково-дослідних робіт показав, що успішній організації художньо-творчої діяльності сприяють такі умови:

- надання свободи в обранні виду, способів та засобів діяльності, де інтерес, емоційний підйом слугуватимуть гарантією того, що напруження розуму не призведе до перевтоми і піде на користь;
- комфортне психологічне середовище, доброзичлива атмосфера в колективі;
- постійна стимуляція процесу творчості, терпиме ставлення навіть до дивних ідей, невластивих реальному життю, усунення зауважень і засуджень;
- поєднання загальнопедагогічних принципів навчання (гуманізації, гуманітаризації, послідовності й систематичності навчання, зв'язку теорії з практикою) з художньо-педагогічними (емоційної насиченості навчально-виховного процесу, спонукання до творчого самовираження, урізноманітнення видів і форм діяльності в організації педагогічної взаємодії тощо) [11; 12].

Науковці виділяють різні базові характеристики, які, на їхній погляд, повинні бути властиві освітньому середовищу. В. Кукушин вважає, що таке середовище повинно бути: навчальне, розвивальне, виховувальне, інформативне, екологічне, естетичне, діалогове, гуманне, одухотворювальне [13].

Проаналізувавши запропоновані критерії, ми виділили базові характеристики, які, на нашу думку, необхідні для художньо-творчої діяльності:

1. Естетичність (дизайн навчальних аудиторій рекреаційних приміщень тощо).
2. Символічний простір (наслідування традицій, сакральна символіка українського народу тощо).
3. Усвідомлюваність (свідома включеність в освітнє середовище всіх суб'єктів).
4. Можливість (поле можливостей, за якими може відбуватися перетворення власної активності і конструювання нової культурної інтерпретації).

5. Особистісні смисли (передбачає наявність нових смислів, позицій, горизонтів).

6. Насиченість (ресурсний потенціал середовища).

7. Мобільність (здатність освітнього середовища до органічних еволюційних змін у контексті взаємин із середовищем проживання).

8. Соціальна активність (соціально орієнтований творчий потенціал в експансії конкретного освітнього середовища в середовище проживання).

Висновки. На підставі здійсненого вище аналізу нами зроблено висновок, що, організовуючи освітнє середовище для художньо-творчої діяльності, необхідно звернути увагу на такі структурні компоненти:

– аудиторії для занять, рекреаційні приміщення, прилеглу територію (структуру, обладнання, дизайн, символічне наповнення простору) з акцентом на символічному наповненні та можливості просторової трансформації приміщень тощо;

– концепції навчання і виховання, зміст, форми і методи організації освіти з акцентом на варіативності навчальних програм, свободі вибору освітнього маршруту та різноманітності методичних навчальних засобів;

– відносини, що виникають між суб'єктами, комунікацію, в яку вступають суб'єкти освіти з акцентом на взаємодії, діалогічному спілкуванні, створенні ситуації успіху та позитивному настрої всіх учасників процесу;

– суб'єкти середовища з акцентом: на рівні підготовки, творчості, особистісних характеристиках тих, хто навчатиме; можливість здійснювати вплив на компоненти освітнього середовища тими, хто навчається.

У наших подальших дослідженнях маємо намір зосередитись на розробленні моделі освітнього середовища для художньо-творчої діяльності майбутніх учителів трудового навчання та технологій, а також викладачів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів.

Список використаних джерел та літератури

1. Макар Л. М. *Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2013. Вип. 30. С. 229–236.
2. Тарасов С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология. *Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина.* 2011. № 3. Т. 3. С. 133–138.
3. Скибицкий Э. Г., Артюшкин О. В. О соотношении понятий «информационно-образовательное пространство» и «информационно-образовательная среда». *Сибирский педагогический журнал.* 2007. № 14. С. 186–196.
4. Осипова Т. А. Социально-личностное самоопределение учащихся в условиях художественно-эстетической среды : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тюменский государственный ун-т. Тюмень, 2006. 188 с.
5. Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Социокультурное информационное пространство образования в контексте проблемы формирования личности. *Вестник Тюменского государственного университета.* 2010. № 5. С. 11–17.
6. Калюжная Е. Г. Художественно-творческая деятельность: понятие, структура, педагогический потенциал. *Человек в мире культуры.* 2015. № 4. С. 34–40.
7. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення: навчальний посібник. К.: «ЕксОб», 2000. 304 с.
8. Зуб К. К. Художньо-творча діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2011. Вип. 1.33. С. 140–143.
9. Музика О. Я. Художньо-творча діяльність як фактор саморозвитку особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття», (Київ, 14–15 квітня 2016 р.) / МОН України, Київ, ун-т ім. Б. Грінченка; за заг. ред. В. О. Огнев'юка [редкол.: В. О. Огневюк, Н. М. Віннікова, К. Ю. Бацак та ін.]. Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 497–504.
10. Лойфман И. Я., Руткевич М. Н. Основы гносеологии. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2003. 152 с.
11. Сіваш Т. Д. Художньо-творча діяльність як освітньо-виховний феномен. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій:* матеріали науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, квіт. 2016 р.). Вінниця: ТОВ «Нілан –ЛТД», 2016. Вип. 4. С. 152–154.

12. Кузьменко Г. В. Засоби удосконалення підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації художньо-творчої діяльності учнів основної школи. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті*: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (Ченстохова; Ужгород; Дрогобич, 19–20 лист. 2015 р.). Ченстохова; Ужгород; Дрогобич: Посвіт, 2015. С. 126–127.

13. Кукушин В. С. Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.: Ростов н/Д: МарТ, 2006. 224 с.

Виктория Валериевна Хренова,

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры технологического и профессионального
образования и декоративного искусства
Хмельницкого национального университета,
e-mail: viktoriyakhrenova@gmail.com

Александр Владимирович Лившун,

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры технологического и профессионального
образования и декоративного искусства
Хмельницкого национального университета,
e-mail: a.livschun@ukr.net

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрена проблема создания образовательной среды, благоприятной для художественно-творческой деятельности будущих учителей трудового обучения и технологий, преподавателей начальных специализированных художественных учебных заведений в вузе. С целью выявления специфики такого рода среды уточнена сущность понятий «образовательная среда», «художественно-творческая деятельность». Проанализирована типологизация образовательной среды по различным признакам: стилю взаимодействия внутри нее, характеру отношения к социальному опыту, степени творческой активности, характеру взаимодействия с внешней средой и характеру ориентированности. Раскрыты структурные компоненты образовательной среды высшего учебного заведения. С учетом сущности понятия «художественно-творческая деятельность» выделены условия и структурные компоненты образовательной среды, способствующие ее успешной организации. Определены базовые характеристики, которые должны быть присущи образовательной среде для художественно-творческой деятельности.

Ключевые слова: условия становления личности, образовательная среда, компоненты образовательной среды, творчество, художественно-творческая деятельность.

Victoriia Khrenova,

PhD (Pedagogy), Associated Professor
department of technological
and vocational education and decorative art
Khmelnitsky National University,
e-mail: viktoriyakhrenova@gmail.com

Oleksandr Livshun,

PhD (Pedagogy), Associated Professor
department of technological
and vocational education and decorative art
Khmelnitsky National University,
e-mail: a.livschun@ukr.net

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR ARTISTICAL ACTIVITY

Introduction. The conception of humanizing education through the creation of a comfortable environment is the way for passing to a civilized market and a democratic society, perspective for the development of education. The main value of education is the development of a person's needs and opportunities to go beyond what is being studied, the ability to self-realization of creative potential, focus on personal development and self-education. This representation extremely changes the approach to education. The emphasis is shifted and the main thing is not the

system of deterministic educational institutions, which is essentially imposed on a person and restricts freedom of choice, but a person who is aware in choosing an individual educational trajectory according to his interests and abilities that determine his educational needs.

In our opinion, personal orientation, flexibility, diversity, accessibility in time and space, which provide persons' understanding of themselves and the environment, contribute to its all-round development as a personality and his social role performing in the future should be the essential characteristics of such environment.

Purpose. *The purpose of the paper is to clarify the essence of such concepts as «educational environment», «artistic and creative activity». Taking into account the revealed features and on the basis of the structure analysis we must identify and describe the peculiarities of the educational environment for the artistic and creative activity of future crafts and technologies teachers, of primary specialized artistic educational institutions teachers, teachers in higher educational institutions.*

Methods. *To achieve the goal, the general scientific methods of research are used: theoretical - theoretical and critical analysis of philosophical, psychological, pedagogical and methodical literature on the subject of research, as well as comparison, systematization, generalization of the information obtained in order to trace the relationship between the trends of modernization and improvement of the training system of future crafts and technology teachers, as well as teachers of primary specialized arts education institutions.*

Results. *Taking into account the essence of the «artistic and creative activity» concept the conditions and structural components of the educational environment that contribute to its successful organization are highlighted. The basic characteristics that should be input in the educational environment for artistic and creative activity are determined.*

Originality. *Scientific novelty of the obtained results is that: the essence of the concepts «educational environment», «artistic and creative activity» are specified; the conditions and structural components of the educational environment that contribute to its successful organization are defined; outlined the basic characteristics that should be input the educational environment for artistic and creative activity.*

Conclusion. *Based on the analysis carried out above, we conclude that organizing the educational environment for artistic and creative activity requires attention to the following structural components, such as:*

– classrooms for classes, recreational rooms, nearby territory (structure, equipment, design, symbolic filling of space) with emphasis on symbolic filling and the possibility of rooms spatial transformation etc .;

– conceptions of education and upbringing, content, forms and methods of educational organization with an emphasis on the variability of curricula, freedom to choose an educational route and a variety of methodological teaching tools;

– relations that arise between subjects, subjects' of education communication with an emphasis on interaction, dialogical communication, creating a situation of success and a positive mood of all participants;

– subjects of the environment, with an emphasis on the level of training, creativity, personal characteristics of those who will teach; the ability to influence the components of the educational environment by those who study.

In our further research, we intend to focus attention on developing a model for the future teacher's of artistic and creative work, labour training and technology educational environment as well as teachers of primary specialized arts education institutions.

Key words: *conditions for the personality development, the educational environment, elements of the educational environment, creativity, artistic and creative activity.*

References

1. Makar L. M. Sutnist` osvitr`ogo seredovy`shha v pedagogichnomu procesi. Pedagogika formuvannya tvorchoyi osoby`stosti u vy`shnij i zagal`noosvitnij shkolax. 2013. Vy`p. 30. S. 229–236.
2. Tarasov S. V. Obrazovatel`naya sreda: ponyaty`e, struktura, ty`pologya. Vestny`k Leny`ngradskogo gos. un-ta y`m. A. S. Pushky`na. 2011. № 3. T. 3. S. 133–138.
3. Sky`by`czky`j Э. G., Artyushky`n O. V. O sootnosheny`y` ponyaty`j «y`nformacy`onno-obrazovatel`noe prostranstvo» y` «y`nformacy`onno-obrazovatel`naya sreda». Sy`by`rsky`j pedagogy`chesky`j zhurnal. 2007. № 14. S. 186–196.
4. Osy`pova T. A. Socy`al`no-ly`chnostnoe samoopredeleny`e uchashhy`xsya v uslovy`yax xudozhestvenno-estety`cheskoj sredy` : dy`s. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Tyumensky`j gosudarstvennyj un-t. Tyumen`, 2006. 188 s.
5. Belyakova E. G., Zaxarova Y. G. Socy`okul`turnoe y`nformacy`onnoe prostranstvo obrazovany`ya v kontekste problemy` formy`rovany`ya ly`chnosty`. Vestny`k Tyumenskogo gosudarstvennogo uny`versy`teta. 2010. № 5. S. 11–17.
6. Kalyuzhnaya E. G. Xudozhestvenno-tvorcheskaya deyatel`nost`: ponyaty`e, struktura, pedagogy`chesky`j poteny`al. Chelovek v my`re kul`tury. 2015. № 4. S. 34–40.
7. Lozny`cya V. S. Psy`xologiya i pedagogika: osnovni polozhennya: navchal`ny`j posibny`k. K.:

«EksOb», 2000. 304 s.

8. Zub K. K. Xudozhn`o-tvorcha diyal`nist` majbutn`ogo vchy`telya muzy`chnogo my`stecztva. Naukovy`j visny`k My`kolayivs`kogo derzhavnogo universy`tetu imeni V. O. Suxomly`ns`kogo. Pedagogichni nauky`. 2011. Vy`p. 1.33. S. 140–143.

9. Muzy`ka O. Ya. Xudozhn`o-tvorcha diyal`nist` yak faktor samorozvy`tku osoby`stosti majbutn`ogo vchy`telya obrazotvorchogo my`stecztva. Materialy` II Mizhnarodnoi naukovy`-prakty`chnoyi konferenciyi «Profesijna my`stecz`ka osvita i xudozhnya kul`tura: vy`kly`ky` XXI stolittya», (Ky`yiv, 14–15 kvitnya 2016 r.) / MON Ukrayiny`, Ky`yiv, un-t im. B. Grinchenka; za zag. red. V. O. Ognev`yuka [redkol.: V. O. Ognevuyuk, N. M. Vinnikova, K. Yu. Baczak ta in.]. Ky`yiv, un-t im. B. Grinchenka, 2016. S. 497–504.

10. Lofman Y`. Ya., Rutkev`ch M. N. Osnovy gnoseology`y`. Ekaterynburg: Bank kul`turnoj y`nformacy`y`, 2003. 152 s.

11. Sivash T. D. Xudozhn`o-tvorcha diyal`nist` yak osvith`o-vy`xovny`j fenomen. Aktual`ni problemy` doshkil`noyi ta pochatkovoyi osvity` v konteksti yevropejs`ky`x osvithnix strategij: materialy` naukovy`-prakty`chnoyi konferenciyi vy`kladachiv i studentiv insty`tutu pedagogiky`, psy`xologiyi i my`stecztv (Vinny`cya, kvit. 2016 r.). Vinny`cya: TOV «Nilan –LTD», 2016. Vy`p. 4. S. 152–154.

12. Kuz`menko G. V. Zasoby` udoskonalennya pidgotovky` majbutnix uchy`teliv obrazotvorchogo my`stecztva do organizaciyi xudozhn`o-tvorchoyi diyal`nosti uchniv osnovnoyi shkoly`. Suchasni tendenciyi rozvy`tku osvity` i nauky` v interdy`scy`plinarnomu konteksti: materialy` I Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Chenstoxova; Uzhgorod; Drogoby`ch, 19–20 ly`st. 2015 r.). Chenstoxova; Uzhgorod; Drogoby`ch: Posvit, 2015. S. 126–127.

13. Kukushy`n V. S. Obshhy`e osnovy pedagogy`ky`: uchebnoe posoby`e dlya studentov pedagogy`chesky`x vuzov. M.: Rostov n/D: MarT, 2006. 224 s.

Отримано редакцією 05.05.2018 р.

УДК 373.5.016:821.161.2

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-173-180

Світлана Павлівна Паламар,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
заступник директора з наукової роботи
Педагогічного інституту Київського університету
імені Бориса Грінченка,
e-mail: s.palamar@kubg.edu.ua

Світлана Григорівна Кондратюк,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка,
e-mail: s.kondratiuk@kubg.edu.ua

ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІКТ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

У статті розглянуто проблему підготовки до уроку з вивчення літературного твору учнями основної школи з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Компетентнісний підхід учителя полягає в поетапному конструюванні уроку літератури з використанням ІКТ технологій. Такий підхід є частиною педагогічної майстерності вчителя. Методи та прийоми донесення до школярів життєвого досвіду повинні спиратися на сучасні інформаційно-комунікаційні технології, що поступово займають місце сполучної ланки між реципієнтом і книжкою. Доцільне, послідовне використання хмарного середовища забезпечує активізацію пізнавальної діяльності учнів на уроках літератури.

Ключові слова: компетентнісний підхід, літературний твір, засоби ІКТ, хмарне середовище, педагогічна майстерність.

Постановка проблеми. Одне із найважливіших завдань, що зреалізовується в межах уроку української літератури, – стабільна зорієнтованість навчального процесу на системне, неперервне, якісне формування літературної (предметної), читацької та життєвої компетентностей учня, що є результатом педагогічної майстерності вчителя. Уміння довершено обирати найдоцільніші методи та прийоми роботи,

знаходити способи використання нових технологій, що зможуть істотно підвищити рівень компетентності учня й забезпечуватимуть діяльнісний підхід під час вивчення літературних творів, – надбання якісне, що є результатом багатьох факторів: бажання самовдосконалюватися педагогом, наявність небайдужого ставлення до педагогічної діяльності, природна цікавість до нового, бажання впродовж життя вчитись та досліджувати, відкриваючи наукові горизонти. Нові інформаційні технології – невід’ємна частина нашого сьогодення. Маючи можливість використання комп’ютера, можна інтенсифікувати процес навчання, зробити його більш сучасним, наочним і динамічним, формувати дослідницькі вміння та здатність опрацьовувати великі пласти інформації учнем, розвивати комунікативні здібності, готувати особистість «інформаційного суспільства», не забуваючи про розвиток критичного мислення школяра, що забезпечуватиме його від ризиків, пов’язаних зі спілкуванням у соціальних мережах та використанням комп’ютерної техніки. Застосування ІКТ забезпечить швидке й міцне опанування навчального матеріалу, розвине пізнавальні здібності та розумові якості учнів, сприятиме активізації їхньої пізнавальної діяльності, дозволить підвищити інформаційну, культурологічну, предметну, читацьку компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Джерельна база з проблеми формування предметної (літературної) та читацької компетентностей, що є результатом педагогічної майстерності вчителя, представлена низкою різноманітних доробок, серед яких вирізняються роботи Н. М. Бібік, Н. Й. Волошиної, С. О. Жили, О. М. Куцевол, Л. Л. Неживої, С. П. Паламар, О. Я. Савченко, А. М. Фасолі та багатьох ін.

За сучасних умов рівень освіченості не визначається виключно обсягом знань та їх енциклопедичністю. З позицій компетентнісного підходу рівень освіченості визначається здатністю розв’язувати проблеми різних рівнів складності на основі наявних знань. За такого підходу, цілі освіти описуються в термінах, що дають нові можливості учням у зростанні їхнього особистісного потенціалу. У багатьох джерелах поняття «компетентність» трактують по-різному. Зокрема, його розглядають як: володіння знаннями, що дають змогу висувати судження про будь-що [1]; освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, а й соціальної взаємодії [2, с. 408–409]; поінформованість і здатність реалізовувати свої можливості у певній галузі життєдіяльності; як досвід у тій чи іншій галузі, який уможливить гарантоване досягнення високих результатів у певному виді діяльності; як психологічна якість, що означає силу і впевненість, яка виходить із почуття власної успішності й користі, що надасть людині усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими, продуктивно вирішувати поставлені завдання [3, с. 83].

Невпинні процеси з інтеграції до освітнього європейського простору передбачають використання інноваційних технологій навчання. Інформаційно-комунікативні технології активно використовуються людиною у всіх сферах її діяльності, зокрема і в освіті. З цією метою доречно організувати вивчення літератури з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій, під час якого характерними є взаємозв’язки між учителем, групами учнів та їх лідерами, що виникають у процесі діяльності з подальшим зростанням літературної компетентності в школярів [4, с. 278].

Над розв’язанням психолого-педагогічних проблем використання комп’ютерів у навчальному процесі працювали такі вчені, як Т. А. Ільїна, Н. В. Морзе, В. В. Монахов та ін. Аналіз праць цих учених підтверджує актуальність використання комп’ютерних технологій при підготовці різних спеціалістів і визначає їх застосування як обов’язковий компонент процесу навчання, результатом якого є фахівці, спроможні виконувати професійні завдання за допомогою комп’ютера без перепідготовки та тривалої адаптації.

Значний внесок у виявлення та характеристику способів формування предметної та читацької компетентностей засобами ІКТ-технологій зробили О. Д. Мхитарян, С. П. Паламар, Л. А. Назаренко, А. Л. Ситченко та ін. На думку більшості дослідників, на уроках літератури актуальним є використання інформаційно-комунікаційних технологій на основі впровадження хмарних технологій. Одним із засобів розв’язання проблеми подолання кризи читання й повернення школярів до мистецтва слова є нова модель соціальної взаємодії, впливу на учнівські смаки й уподобання – використання хмарних технологій, зокрема Інтернет-середовища та різних Інтернет-сервісів.

На сучасному етапі такими технологіями є хмарні, які надають змогу відійти від знанневої накопичувальної парадигми й долучитися до формування літературної, інформаційної, читацької, життєвої компетентностей завдяки свободі творчості, поетапному плануванню розумових дій. Сучасні підлітки здебільшого читають короткі тексти з Інтернету й не бажають знайомитися з програмовими творами з української літератури, паперова книжка конкурує з електронною. Вищеозначені технології поступово займають місце сполучної ланки між реципієнтом і книжкою, оскільки розвиток відеохостингу, засоби мас-медіа забезпечують його яскраве та привабливе подання. Цінним для школярів є не лише можливість побачити героїв на екрані, а й стати активними творцями літературної інформації, відчути естетичне задоволення, реалізувати визначені завдання на практиці.

Проведення уроків із залученням інформаційних технологій потребує серйозної підготовки та планування від учителя. За О. Бриксіною [5], конструювання такого уроку відбувається у кілька етапів:

- концептуальний (визначення дидактичної мети, доцільності використання інформаційних технологій для досягнення кінцевих результатів);
- технологічний (визначення форми уроку, вибір електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП));
- операційний (виділення основних елементів уроку, визначення місця електронних засобів навчального призначення у структурі уроку, вибір способів взаємодії учасників уроку з навчальними засобами);
- етап педагогічної реалізації (переведення педагогічних принципів у конкретний навчальний вплив).

Формулювання мети статті. Отже, мету статті визначаємо як створення послідовного алгоритму дій педагога, що працює над формуванням предметної, читацької та життєвої компетентностей учня на уроках української літератури засобами ІКТ-технологій.

Виклад основного матеріалу. У нашому розумінні процес формування предметної, читацької та життєвої компетентностей учня на уроках української літератури засобами ІКТ-технологій становить систему планомірних, чітких, поєднаних підготовчих заходів з боку вчителя, спрямованих на забезпечення активного, свідомого вивчення учнями літературного твору.

Визначаючи дидактичну мету, доцільність використання інформаційних технологій для досягнення кінцевих результатів, варто пам'ятати про те, що головне завдання використання ІКТ у процесі вивчення української літератури – підвищити пізнавальний інтерес учнів до вивчення предмета, ефективність опанування школярами навчального курсу. Загальновизнано, що особистість, яка зацікавлена, хоче пізнати матеріал, засвоює його набагато краще, ніж та, яку не цікавить зміст того, що вивчає. Отже, добираючи засіб, головну увагу приділяємо яскравості, незвичайності, можливості створення інтригуючих моментів. Насамперед оновлення змісту сучасної освіти, структури, методів, організаційних форм навчання української літератури за допомогою комп'ютерних технологій спрямоване на створення оптимальних умов для покращення ефективності навчально-виховного процесу, що полягає в полегшенні сприйняття та усвідомлення змісту творів, можливості неформального отримання сталих знань учнями, перетворенні освітнього процесу на творчий, цікавий, яскравий та естетично привабливий, що закладатиме підвалини потреби в самоосвіті, самовдосконаленні. Так, опановуючи матеріал, що присвячений фольклорному розмаїттю (вивчення казок, легенд, міфів у 5 класі), буде значно ефективнішим, коли дозволить його учасникам зануритись у гру, подекуди навіть ігровий квест з використанням презентацій у програмі Microsoft PowerPoint, що дозволяє стисло, на слайдах викласти ключові моменти, не розпорошувати увагу учня, не витратити зайвий час на візуалізацію навчального матеріалу. Тим паче, що даний сервіс дуже легкий та простий у використанні й має необмежену кількість різних можливостей. Чи доцільно використовувати ІКТ на всіх уроках літератури? Відповідь на поставлене запитання однозначна – так, адже обсяги інформації, з якими доводиться працювати викладачеві на уроці літератури, сьогодні надзвичайно розгалужені та великі, й нові засоби допомагають у стислій інформації, швидкій її обробці, дотриманні високого темпу на уроці, створенні атмосфери сучасності, у формуванні спільних інтересів та «мови» з учнями.

На технологічному етапі конструювання уроку української літератури з використанням ІКТ варто ретельно поставитися до питань визначення форми уроку та добору електронних засобів навчального призначення. Зрозуміло, що уроки з використанням інформаційних технологій потребують значної підготовчої діяльності педагога. Учитель повинен уміти користуватися різноманітними програмами: графічними, flesh-анімації, web-редактора, програмами для створення презентацій, для роботи зі звуком та відео, web-сторінкою тощо. Достатньо часто використовують педагоги записи телепередач про письменників, що вивчаються у шкільному курсі української літератури, наприклад, про Олександра Довженка, Лесю Українку, Михайла Коцюбинського, Івана Нечуя-Левицького, Василя Симоненка, Тараса Шевченка та багатьох інших. Такий підхід дозволяє прилучитися до сучасного контенту сприйняття митця, головне – доцільність вибору та обсягу такої передачі.

Сьогодні значна кількість дослідників зазначає ефект так званої «смерті у Power Point». Таке явище можливе за створення однотипного презентаційного продукту чи постійного незмінного його використання з уроку в урок. Тому вчителю необхідно бути гнучким у доборі Інтернет-ресурсів та розширювати власний арсенал умінь користуватися різними Інтернет-сервісами, серед яких наразі зручними та доступними для використання є: Інтернет-сервіс мультимедійних дидактичних вправ LearningApps, динамічних презентацій Prezi, хмари тегів WordArt, віртуальна дошка для спільної роботи – Padlet. Особливо подобається молодшим підліткам (учням 5–6 класу) відеосупровід, який може бути представлений анімацією, малюнками, відеоматеріалами, фотографіями, необхідними картами і схемами. З цієї точки зору дуже зручним і цікавим

є використання таких технологій, як Powtoon та Storytelling. Вони дозволяють інтерпретувати літературний твір по-своєму, вклавши в зміст рефлексію сприйняття мистецького шедевра. З допомогою вищезначених сервісів Powtoon, Storytelling та Prezi зручно й легко розвивати комунікативну компетентність учнів.

Ментальні карти як візуальний спосіб відтворення навчальної інформації на уроках української літератури сприяють розвитку критичного мислення школярів. Методику застосування ментальних карт зручно використовувати за допомогою сервісу Prezi. Цікавими й нестандартними є асоціативні головоломки нового покоління кроссенс, що формують комунікативні навички школярів засобами скрайб-презентації.

Так, створюючи власну презентацію в Prezi «Моя казка», учні добирають ілюстрації до власноскладеної казки з робіт Марії Примаченко, Катерини Білокур, Євгенії Гапчинської та інших відомих українських художників, тренуються у майстерності виразної розповіді казки. Така робота забезпечує інтеграцію предметів мистецького циклу, дозволяючи вільно обрати учневі домінуючий ілюстративний матеріал до власних творів, згідно з особливостями сприймання. Так, аудіали, надаючи перевагу слуховому сприйманню, обирають для відтворення власних рефлексивних станів музичні твори, що легко можна продемонструвати за допомогою вищезначених технологій, кінестетики – відеофрагменти (до 3 хвилини), що супроводжувалися колективною руханкою, візуали ж, крім шедеврів класичного жанру до ілюстрацій, знаходять сучасні відповідники та фото [6]. Технологічно враховуємо, що всі типи сприймання необхідно розвивати у дитини, адже прагнемо до гармонійного психофізіологічного розвитку особистості школяра, тому використовуємо матеріал відео, аудіо та навіть з урахуванням рухової активності.

Отже, як і у світі жанрової літературної своєрідності, де відбувається розмивання граней напрямків фікшн та нон-фікшн, так і в доборі ілюстративного матеріалу (від класичної картини до сучасного фото), так і у використанні засобів ІКТ-технологій (від класичного PowerPoint до сучасних Powtoon та Storytelling) відбувається розмиття однотипності використання презентаційного ряду.

На операційному етапі підготовки до уроку з використанням ІКТ-технологій обов'язкове врахування проблеми первинного ознайомлення з художнім твором. Якщо учні раніше прочитання книжки ознайомляться з відеоматеріалом, буктрейлером, представленням твору у вигляді чужих структурно-логічних схем, то візуалізація й розуміння авторського слова можуть бути викривленими, оскільки кожний творець рекламного ролика подає власне бачення змісту твору. Значно ліпше використовувати такі відеопрезентаційні матеріали після ознайомлення з художнім словом.

Нормативні освітні документи визначають ключовими для розвитку української школи загалом і літературної освіти зокрема ідеї діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів. Це зумовлено потребою відповісти на виклики сьогодення, коли неможливо навчити учня «всього на все життя», і ключовим умінням стає здатність та готовність діяти залежно від поставлених завдань і вчитися протягом усього життя. Відповідно мета мовної та літературної освіти: засобами предмета допомогти учневі в його самопізнанні, життєвому самовизначенні, самоздійсненні, формуванні предметних (літературної) і ключових компетентностей, здатності до формування комунікативних навичок, читацького й особистісного саморозвитку.

На етапі педагогічної реалізації (переведення педагогічних принципів у конкретний навчальний вплив) аналізуємо можливості технічного обладнання, залучаємо учнів як «підтримуючу» та «навчаючу» спільноту в опануванні технічних засобів та сервісів, особливо це подобається підліткам, допомагає підвищувати їм власну самооцінку. Прохання вчителя про допомогу під час запуску обладнання, звернення з проханням надання поради від учнів щодо Інтернет-сервісу чи конкретного технічного засобу створює атмосферу доброзичливості й розкнутості, причетності до співтворчості під час уроку, а відтак, неможливості невиконання завдання, бо ж формуються вже зовсім інші стосунки – довіри.

Комп'ютер відкриває необмежені можливості для дослідницької роботи. Діти самостійно ведуть пошук, добирають матеріал за завданням учителя. На сучасному уроці вже неможливо обійтися без хмарного середовища та інших Інтернет-ресурсів. Відвідати певний музей, побачити фото письменника, швидко віднайти й прослухати музичний твір, переглянути фрагмент відео, поставити цікаве запитання експерту, поспілкуватися за допомогою Skype-конференції з письменником чи ровесником з іншого регіону України, а то й світу можна, не виходячи з класу. Щоб організувати урок з відвідинами віртуального музею, необхідно скласти маршрут або сформулювати запит пошуку інформації для учнів. Важливою є організація роботи з одержаною інформацією. Необхідно, щоб результатом віртуальної екскурсії стала творча робота: доповідь, повідомлення, презентація, заповнена таблиця, відповіді на питання та ін. [7]. Проектна діяльність з ІКТ-технологіями – педагогічна форма роботи, що набуває все більшої популярності у підлітків. Сучасний учень повинен не тільки використовувати наявні інформаційні ресурси, але і навчитися створювати свої інформаційні ресурси. Набувачі освітніх компетентностей мають навчитися самостійно подавати, структурувати і презентувати свої знання.

Творчі завдання на основі застосування інформаційних технологій за своїм змістом і методами

виконання найчастіше мають ситуативний характер. Дидактичною метою таких завдань є вироблення діяльнісних компетенцій і виявлення особистісного ставлення до розв'язуваної проблеми на основі творчого застосування наявних знань, умінь, навичок.

Формування інформаційно-цифрової компетентності учнів на уроках української літератури за допомогою освітніх онлайн-сервісів QR-код виступає сьогодні як засіб доповненої реальності й формує когнітивну компетентність учнів у сучасній школі.

Зручними щодо використання є хмари тегів. Особливо, коли створюємо термінологічний словник, перелік понять, план до уроку. Найцікавішим та найдоступнішим у цьому питанні для нас виявився сервіс WordArt, можливості якого достатньо швидко й легко опанували учні навіть 6–7 класів, що самостійно ілюстрували літературні жанри посиланням на текстові файли, візуальні образи чи навіть відеофрагменти. Щоб уникнути некоректності посилань, домовились, що текстовими файлами можуть бути матеріали Вікіпедії чи офіційних книг, що розташовані у репозиторії бібліотеки імені Вернадського. Використовуючи зазначений сервіс, звернемо увагу на виховання естетичного смаку дитини, можливість самовираження (кожна хмара має певну форму, доречність обрання якої учень повинен уміти пояснити; кольорова гама, що відображає настрій та ставлення до створюваного продукту; обрання шрифтів, фону, які впливають на розвиток естетичних смаків; чіткість у визначенні складових хмари, що тренує у доцільності добору термінології; коректність посилань). Цікаво, що з допомогою даного сервісу можна створити каталог сервісів для вчителя, що буде зручним у використанні при доборі ІКТ-технологій, нагадуючи, як саме можна застосовувати ті чи інші технології.

Починаючи роботу над проектом з молодшими підлітками, необхідно чітко визначати мету, пояснюючи, що відхилення у будь-який бік тільки збільшує обсяг діяльності, а тому є недоречним виявом інформаційної некомпетентності. Учителеві варто зайвий раз не лінуватися наголосити учням, що створення будь-якого комунікаційного продукту підпорядковується вимозі системи цінностей, що є вершиною в ієрархії правил щодо впорядкування презентаційного матеріалу й самого життя. Тому доречно, згідно з пірамідою цінностей людства обумовлене повідомлення є своєрідною інтеграцією у формуванні інформаційних, комунікаційних, життєвих компетентностей, а відтак і ключових.

Ще одним обов'язковим етапом вважаємо рефлексивний, де доцільно використовувати технології Powtoon, Storytelling та Prezi, й відтак, бачити інтерпретацію мистецького твору від учнів чи вчителя. Нова форма публічності думок після аналізу й інтерпретування мистецького слова перетворює школяра на співавтора. Наявність роликів, створених учнями за художнім твором на YouTube, свідчить не лише про цікавість до художнього твору з боку читачів, а також за кількістю переглядів і «лайків» учні можуть здогадуватися про те, наскільки привабливим для сучасних читачів є мистецьке слово і спроектований за ними відеоряд. Розміщення школярами рекламного ролика в кіберпросторі, зокрема на YouTube, свідчить про розуміння стандартів і вимог до медіапродукту, дотримання відповідних норм спілкування з on-line-спільнотою, бажання стати учасниками інформаційної взаємодії з однолітками. Поява в мережі буктрейлерів, створених за одним твором учнями з різних шкіл, не стає дисонансом, а навпаки – зацікавлює новими поглядами на твір з усього світу. Інтернет-ресурси реципієнти розглядають як можливість зворотного зв'язку, впливу на чуття.

Купуючи персональний комп'ютер, батьки сподіваються на розширення можливостей домашньої освіти для дитини. Цікавим є те, що існує багато досліджень щодо впливу комп'ютера як технічного засобу на стан здоров'я дитини, на продуктивність навчальної діяльності під час використання пристрою, а от щодо впливу ритму і темпу подавання інформації досліджень недостатньо. Якщо темп роботи, обумовлений комп'ютерною програмою, збігається з психофізіологічними можливостями учня, то процес набуває вищої ефективності, якщо ж ритм не збігається (програма вимагає від дитини, щоб вона інтенсивніше діяла, швидко приймала рішення чи навпаки), то процес навчання стає дискомфортним, крім того, така робота виснажлива для центральної нервової системи й організму дитини загалом. Діти стомлюються, як наслідок їхня працездатність знижується, а поновлюється лиш за тривалий час, у деяких учнів навіть до кінця дня відчувається втома. Ще один важливий чинник, що впливає на продуктивність діяльності школяра, – це зміст. Настільки відповідає зміст комп'ютерних програм віковим психофізіологічним можливостям дитини, чи здатна вона сприйняти і зрозуміти те, що вимагає від неї комп'ютерна програма?

На жаль, сьогодні в Україні комп'ютерні програми не проходять педагогічної, психологічної та гігієнічної експертизи. Саме тому вони не завжди відповідають морфологічним, функціональним та психологічним особливостям дітей певного віку. Як наслідок, розвиток використання ІКТ за допомогою комп'ютера, що мав би надавати всі переваги сучасному школяреві, гальмується.

Висновки. На основі викладеного вище можна стверджувати, що дотримання вчителем певного алгоритму в підготовці до уроку літератури з використанням ІКТ-технологій є складовою педагогічної майстерності вчителя сьогодні. Відповідно, врахування концептуального, технологічного, операційного

етапів та складової педагогічної реалізації у підготовці до занять з літератури з використанням ІКТ-технологій є обов'язковими для досягнення високої ефективності. Доцільним вважаємо виділення рефлексивного етапу, що дозволить педагогові й учневі зійти на значно вищий щабель предметної й життєвої компетентностей. Хмарні технології, спрямовані на реалізацію творчого потенціалу учнів, їхньої репутації й компетентності, дають змогу продемонструвати себе на ринку інтелектуальної праці, у соціально-культурних взаємозв'язках з однолітками. Розумові операції, які задіює школяр, орієнтують на перспективу розвитку, сприяють здобуттю досвіду, відбиваються на якості освіти.

Тому, застосовуючи комп'ютер як освітній засіб передусім звертаємо увагу на гігієну та доцільність використання сучасних електронних гаджетів: змістовність інформації, доцільність та необхідність її використання, вплив на пізнавальну активність школяра, темп, у якому подається інформація, та можливість його варіювання, кількість часу, відведеного на використання електронного пристрою, різноманітність Інтернет-контенту. При врахуванні вищеперерахованих особливостей є можливість стверджувати, що використання ІКТ на уроках української літератури в основній школі дозволить істотно підвищити якісні показники літературної та читацької компетентностей учнів.

Список використаних джерел та літератури

1. Практическая психология образования / [под ред. И. В. Дубровиной]. – Москва : ТЦ Сфера. – 1997. – 523 с.
2. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Психологический словарь / авт.-сост.: В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева. – 3-е изд., доп. и перераб. – Ростов на Дону : Феникс, 2004. – 640 с.
4. Паламар С. П. Формування літературної компетентності в учнів основної школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій / С. П. Паламар // Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наук. праць. – 2017. – 278 с.
5. Омельченко Л. М. Проектування занять із використанням комп'ютерних технологій у процесі навчання / Л. Омельченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наукових праць. Випуск 30–31. – Харків : Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2011. – 313 с.
6. Кондратюк С. Г. Методика організації сприймання епічного твору учнями 5–6-х класів на уроках української літератури / С. Г. Кондратюк // Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal, 03 (03), pp. 126–137. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sp-sciences.io.ua/s941035/kondratiuk_svitlana_2014._methods_of_perception_of_epic_work_by_students_5-6_classes_at_ukrainian_literature_lessons._social_and_human_sciences._polishukrainian_scientific_journal_03_03_pp._126-137. – Назва з екрану. – Дата звернення: 24.04.2018.
7. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навчальний посібник / М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна. – Вінниця : ТОВ «Планер». – 2011. – 220 с.

Светлана Павловна Паламарь,

кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник,
заместитель директора по научной работе
Педагогического института Киевского
университета имени Бориса Гринченко,
e-mail: s.palamar@kubg.edu.ua

Светлана Григорьевна Кондратюк,

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель Педагогического
института Киевского университета
имени Бориса Гринченко,
e-mail: s.kondratiuk@kubg.edu.ua

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ УЧЕНИКАМИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ИКТ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

В статье рассмотрена проблема подготовки к уроку изучения литературного произведения учениками основной школы с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Компетентностный подход учителя состоит в поэтапном конструировании урока литературы с использованием ИКТ-технологий. Такой подход составляет часть педагогического мастерства учителя. Методы и приёмы донесения школьникам жизненного опыта должны опираться на современные

информационно-коммуникационные технологии, которые постепенно становятся соединительной частью между реципиентом и книгой. Целесообразное, последовательное использование облачных технологий обеспечивает активизацию познавательной деятельности учеников на уроках литературы.

Ключевые слова: компетентностный подход, литературное произведение, средства ИКТ, облачные технологии, педагогическое мастерство.

Svitlana Palamar,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher, Deputy Director for Research
Pedagogical Institute of Boris Grinchenko
Kyiv University,
s.palamar@kubg.edu.ua

Svitlana Kondratiuk,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer, Pedagogical Institute
of Boris Grinchenko Kyiv University,
s.kondratiuk@kubg.edu.ua

COMPETENCE-BASED APPROACH: STUDYING THE LITERARY WORK BY PUPILS OF THE SECONDARY SCHOOL USING THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Introduction. *The article deals with the problem of preparation for a lesson on studying a literary work by students of the secondary school using modern information and communication technologies (ICT). The most important task that is realized within the lesson of Ukrainian literature is the stable orientation of the educational process to the systematic continuous quality formation of the student's literary (subject), reader and life competence. It is the result of teacher's mastery.*

Purpose. *The main purpose of the paper is to create a consistent algorithm of the teacher's actions, working on the formation of the student's subject, reading and life competence during the lessons of Ukrainian literature by means of ICT technologies.*

Methods. *The competence-based approach for constructing the lessons of literature using ICT technologies. Such an approach is a part of the teaching skills. Methods of pupil's reporting of life experience should be based on modern information and communication technologies that gradually take the place of the link between the recipient and the book.*

Results. *Usage of the computer intensifies the learning process, makes it modern, clear and dynamic, forms research abilities and the ability to process large volumes of information by a student, develop communication skills, prepares a personality of the «information society». We mustn't forget about the student's critical thinking development, which will protect him from the risks associated with communication in social networks and the use of computer technology.*

Originality. *The scientific novelty of the results of the research is that the use of ICT will ensure rapid and strong mastery of educational material, develop cognitive abilities and mental qualities of pupils, promote the activation of their cognitive activity, will allow to raise the informational, cultural, subject, and reading competence.*

Conclusion. *Based on the foregoing, one can confirm that the teacher's compliance with a certain algorithm in the preparation of literature lessons using ICT technologies is an integral part of the teacher's skills today. Accordingly, taking into account the conceptual, technological, operational stages and the component of pedagogical implementation in preparation for studies on literature with the use of ICT technologies are mandatory for achieving high efficiency. We consider it expedient to allocate a reflexive stage, which will allow the teacher and the student to descend to a significantly higher level of substantive and vital competence. Cloud technologies, aimed at realizing the creative potential of students, their reputation and competence, allow them to demonstrate themselves in the intellectual labor market, in socio-cultural interactions with peers. The mental operations, that the student is engaged in, focus on the prospects of development, contribute to gaining experience, reflect on the quality of education.*

Key words: *competence-based approach, literary work, ICT tools, cloud technologies, pedagogical skills.*

References

1. *Prakty`cheskaya psy`xology`ya obrazovany`ya / [pod red. Y. V. Dubrovny`oj]. – Moskva : TCz Sfera. – 1997. – 523 s.*
2. *Bibik N. M. Kompetentnist` u navchanni / N. M. Bibik // Ency`klopediya osvity` / Akad. ped. nauk Ukrayiny` ; gol. red. V. G. Kremen`. – Ky`yiv : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.*
3. *Psy`xology`chesky`j slovar` / avt.-sost.: V. N. Koporuly`na, M. N. Smy`rnova, N. O. Gordeeva. – 3-e y`zd., dop. y` pererab. – Rostov na Donu : Feny`ks, 2004. – 640 s.*

4. Palamar S. P. Formuvannya literaturnoyi kompetentnosti v uchniv osnovnoyi shkoly` zasobamy` informacijno-komunikacijny`x tehnologij / S. P. Palamar // Pedagogichna osvita: teoriya i prakty`ka : zbirny`k nauk. pracz`. – 2017. – 278 с.

5. Omel`chenko L. M. Proektuvannya zanyat` iz vy`kory`stannyam komp'yuterny`x tehnologij u procesi navchannya / L. Omel`chenko // Problemy` inzhenerno-pedagogichnoyi osvity` : zbirny`k naukovy`x pracz`. Vy`pusk 30–31. – Xarkiv : Ukrayins`ka inzhenerno-pedagogichna akademiya (UIPA), 2011. – 313 s.

6. Kondratiuk S. G. Metody`ka organizaciyi spry`jmannya epichnogo tvoruvannya uchnyamy` 5–6-x klasiv na urokax ukrayins`koyi literatury` / S. G. Kondratiuk // Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal, 03 (03), pp. 126–137. [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://sp-sciences.io.ua/s941035/kondratiuk_svitlana_2014._methods_of_perception_of_epic_work_by_students_5-6_classes_at_ukrainian_literature_lessons._social_and_human_sciences._polishukrainian_scientific_journal_03_03_pp._126-137. – Nazva z ekranu. – Data zvernennya: 24.04.2018.

7. Kademiya M. Yu. Informacijno-komunikacijni tehnologiyi v navchal`nomu procesi : navchal`ny`j posibny`k / M. Yu. Kademiya, I. Yu. Shaxina. – Vinny`cya : TOV «Planer». – 2011. – 220 s.

Отримано редакцією 11.05.2018 р.

УДК 378.147

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-180-186

Олександр Леонідович Шумський,
кандидат педагогічних наук, докторант
Запорізького національного університету,
e-mail: oll123@meta.ua

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ ЛІНГВОСАМООСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті обґрунтовано важливість неперервної лінгвістичної самоосвіти для сучасного вчителя іноземних мов. Доведено, що трансформація особистості студента з керованого об'єкта навчання в суб'єкт управління власною лінгвосамоосвітньою діяльністю найефективніше відбувається в процесі проектування індивідуальної лінгвосамоосвітньої траєкторії. Розкрито сутність індивідуального освітнього маршруту як початкового етапу побудови лінгвосамоосвітньої траєкторії. Проаналізовано підходи і механізми розроблення індивідуальної лінгвосамоосвітньої траєкторії. Визначено, що в процесі розроблення і реалізації означеної траєкторії завдання педагога полягає у створенні умов для самоуправління студентами своєю лінгвосамоосвітньою діяльністю.

Ключові слова: лінгвосамоосвіта, індивідуальний маршрут, індивідуальна траєкторія, самоуправління, мовне портфоліо.

Постановка проблеми. Динамізм сучасної цивілізації, посилення ролі особистості в суспільстві, зростання її потреб, гуманізація та демократизація всіх сфер життя, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки й технологій передбачає заміну парадигми «освіта на все життя» на формулу «освіта через усе життя» з метою «усунення функціональної неграмотності, тобто неспроможності працівника або громадянина ефективно виконувати свої професійні або соціальні функції, незважаючи на одержану освіту» [1, с. 22]. У цьому зв'язку актуалізується проблема підготовки фахівців, здатних до самостійного задоволення своїх освітніх потреб шляхом самоосвіти, а для вчителя іноземних мов – лінгвістичної самоосвіти, яка реалізується за рахунок власної активності людини, соціальної мобільності, творчої активності в умовах неперервного оновлення професійної діяльності. Дієвим інструментом лінгвосамоосвітньої діяльності майбутнього фахівця і способом формування його суб'єктності є побудова та реалізація індивідуальної лінгвосамоосвітньої траєкторії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових працях як вітчизняних, так і зарубіжних авторів розглядалися різні аспекти проблеми індивідуальних освітніх траєкторій, зокрема: їх роль та місце в процесі професійної підготовки студентів (Т. Коростіянець), основи проектування (О. Дубасенюк) та особливості створення (О. Жерновникова, Я. Сухенко), управління процесом вибудовування індивідуальних освітніх траєкторій (А. Walther, М. Parreira do Amaral, М. Cuconato).

Мета статті – схарактеризувати особливості та основні аспекти розроблення індивідуальної траєкторії лінгвосамоосвітньої діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Особливої актуальності проблема систематичного збагачення й оновлення знань і фахових умінь з метою постійного підвищення якості виконання своїх функціональних

обов'язків набуває в житті сучасного вчителя іноземних мов, специфіка педагогічної діяльності якого неможлива без неперервної лінгвістичної самоосвіти, яку ми розуміємо як практико-орієнтовану іншомовну самоосвіту, спрямовану на самостійне підтримання й підвищення належного рівня володіння іноземною мовою для постійного вдосконалення професійної діяльності.

Загальновідомо, що в сучасному інформаційному суспільстві традиційна модель навчання іноземної мови, коли знання безпосередньо передаються від одного суб'єкта до іншого, визнається застарілою. Сьогодні доцільно застосовувати модель навчання, за якої студент самостійно обробляє інформацію, перетворює її у знання та конструює їх на основі вже наявних. Тому процес формування готовності до лінгвосамоосвіти передбачає накопичення та вдосконалення студентами досвіду автономної лінгвосамоосвітньої діяльності, який пов'язаний з активним опануванням таких важливих для лінгвосамоосвіти функцій, як:

– цілепокладання (вміння самостійно ставити перед собою проміжні та кінцеві цілі лінгвосамоосвіти й установлювати часові рамки, щоб контролювати і, за необхідності, корегувати темп та ефективність просування до мети);

– планування (вміння прив'язувати мету до кінцевого терміну її реалізації, а також до тих проміжних строків, коли студент зможе перевірити, наскільки він просунувся на шляху до поставленої мети, здійснити аналіз ситуації та всіх чинників, що сприяють або перешкоджають досягненню даних цілей, скласти список можливих варіантів утілення цілей, накреслити конкретний поетапний план дій для досягнення поставлених цілей з установкою часових меж і методик контролю досягнень; уміння враховувати й долати можливі ускладнення під час здійснення лінгвосамоосвітньої діяльності);

– рефлексія і самооцінка власної лінгвосамоосвітньої діяльності та її результатів (постійний аналіз своєї діяльності з метою виявлення тих елементів, які потребують удосконалення; самоаналіз, самозвіт за результатами зробленого за день, тиждень, місяць, рік з точки зору просування в саморозвитку).

Таким чином, має місце поступовий перехід з рівня управління на рівень самоуправління у вигляді поступового зниження керівної ролі педагога, коли особистий досвід студента стає компонентом його лінгвосамоосвіти, а її зміст створюється в процесі лінгвосамоосвітньої діяльності.

Трансформація особистості студента з керованого об'єкта навчання в суб'єкт управління власною лінгвосамоосвітньою діяльністю найефективніше відбувається в ході проектування індивідуальної лінгвосамоосвітньої траєкторії як структурованої програми дій студента на фіксованому етапі його самонавчання. Початковим етапом побудови означеної траєкторії має бути розроблення індивідуального освітнього маршруту, який тлумачиться вченими як цілеспрямована, проектована, диференційована освітня програма, що забезпечує студенту позицію суб'єкта вибору, розроблення, реалізації освітньої програми при здійсненні викладачем підтримки професійного самовизначення та самореалізації майбутнього вчителя [2]. Таким чином, індивідуальний освітній маршрут надає можливість студенту відповідно до його освітніх потреб та можливостей обирати оптимальні форми самостійного оволодіння іноземною мовою; застосовувати ті способи навчання, які найбільш відповідають його індивідуальним особливостям; рефлексивно усвідомлювати одержані результати; здійснювати оцінку та корекцію своєї лінгвосамоосвітньої діяльності.

Моделювання індивідуальних освітніх маршрутів є результатом спільної діяльності студента і викладача. Проте вибір підходу і механізмів розроблення маршруту залежить від рівня сформованості готовності конкретного студента до лінгвосамоосвіти. Так, перший підхід передбачає залучення студента і педагога до системи рівноправної участі в проектуванні індивідуального освітнього маршруту на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Специфіка другого підходу полягає у спільному з педагогом відстежуванні та аналізі маршруту, який у даному випадку створюється, формулюється та модифікується студентом самостійно. При цьому функції викладача обмежуються педагогічною підтримкою та координувально-контролювальною функцією, а саме: педагог лише супроводжує процес самостійної роботи, спрямовує, підказує, корегує та стимулює, тоді як планування роботи, вибір її форм, темпу підготовки визначає сам студент. Таким чином, відбувається реалізація керованої лінгвосамоосвітньої діяльності, яка ґрунтується на самоуправлінні та метауправлінні (тобто керуванні самоуправлінням) процесами пізнання та метапізнання, коли студент сам здійснює самоуправління лінгвосамоосвітньою діяльністю, а викладач виконує координаційні та корегувальні функції.

Безпосередньому розробленню індивідуального освітнього маршруту має передувати підготовчий етап у вигляді бесіди або інструктажу, де викладач роз'яснює студентам сутність освітнього маршруту, типи і компоненти його структури, етапи проектування та принципи відбору змісту освітнього маршруту відповідно до власних пріоритетів кожного студента щодо самостійного оволодіння іноземною мовою.

У науково-педагогічній літературі [3; 4] відзначається, що індивідуальний освітній маршрут може розроблятися в декількох напрямках, які реалізуються або паралельно, або послідовно, що передбачає

надання студенту широких можливостей для реалізації своїх потреб та здібностей. Наприклад, у контексті лінгвосамоосвіти індивідуальні освітні маршрути можуть утілюватися за такими напрямками: поглиблення іншомовних знань; розширення лексичного запасу; розвиток мовленнєвих навичок і комунікативних умінь; збагачення лінгвокраїнознавчих і соціолінгвістичних знань; збільшення обсягу інструментарію одержання знань (самонавчання прийомів переробки матеріалу, роботи з різноманітними автентичними джерелами, техніки запам'ятовування іноземних слів, граматичних структур і використання їх у мовленні).

При виборі змісту індивідуального освітнього маршруту важливо враховувати початковий обсяг та рівень предметних знань студента, мотиви діяльності, оптимальні для нього форми та методи занять, індивідуальний стиль оволодіння іноземною мовою, освітні потреби та інтереси.

Однією з основних проблем у процесі самонавчання мов є відсутність зовнішнього поточного та підсумкового видів контролю, який у традиційному навчанні проводиться викладачем. Без такого контролю та корегування недоліків студент може втратити вектор та орієнтири у своїй діяльності, а також неадекватно оцінювати її результати. Тому під час розроблення індивідуального маршруту лінгвосамоосвіти доцільно використовувати технологію мовного портфоліо.

Застосування цієї технології, по-перше, дозволяє в самонавчанні іноземних мов розвивати здатність до цілепокладання, вміння аналізувати і оцінювати процес власного розвитку і, по-друге, є засобом накопичення ефективного досвіду практичного використання та опанування мови і перенесення цього досвіду в нові ситуації. Студент навчається експериментувати з прийомами самостійного вивчення мови і виокремлювати з них найбільш ефективні, відстежувати свої успіхи й проблеми та вносити відповідні корективи у свою діяльність [5].

Вважаємо, що в процесі формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти найбільш релевантним буде використання Європейського методичного портфоліо, розробленого фахівцями Європейського центру сучасних мов спеціально для студентів – майбутніх учителів іноземних мов з метою сприяння в підготовці до майбутньої професії з урахуванням усього різноманіття праці педагога; надання можливостей для здійснення постійного моніторингу, рефлексії та самооцінки власних лінгвістичних знань і педагогічних здібностей; забезпечення дієвим інструментом для відстеження свого прогресу, виявлення своїх сильних і слабких сторін у процесі викладацької практики тощо [6; 7]

Набуття студентами вмінь успішно самостійно будувати індивідуальні освітні маршрути створює сприятливі умови для поступового переходу до організації власної лінгвосамоосвітньої діяльності за індивідуальною освітньою траєкторією, а в контексті нашого дослідження – індивідуальною лінгвосамоосвітньою траєкторією, що становить персональний шлях творчої реалізації особистісного потенціалу студента в самоосвіті, сенс, значення, мета і компоненти кожного послідовного етапу якого осмислені або самим студентом, або в спільній з викладачем діяльності [8; 9; 10].

Розроблення індивідуальної лінгвосамоосвітньої траєкторії передбачає здійснення самим студентом ціннісно-змістового вибору, що, сприяючи усвідомленню та прийняттю ним особистісно значущих цілей лінгвосамоосвіти та їх інтеграції з мотивами лінгвосамоосвітньої діяльності, в результаті перетворює студента на суб'єкта власної лінгвосамоосвітньої діяльності. Така технологія наповнює лінгвосамоосвітню діяльність сенсом, оскільки спирається на ресурсний потенціал самого студента, зокрема його здатність до творчого перетворення як своєї діяльності, так і якісної трансформації своєї особистості. Тому побудова індивідуальної лінгвосамоосвітньої траєкторії має здійснюватися таким чином, щоб вивести процес формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти на рівень змістової саморегуляції через сенсотворення та сенсовиявлення самими студентами.

Розробляючи траєкторію лінгвосамоосвітньої діяльності, студент відповідно до цілей власної лінгвосамоосвіти, обумовлених його індивідуальними освітніми потребами як майбутнього фахівця, його когнітивними задачами та особистісними прагненнями, самостійно розробляє програму та проектує алгоритм орієнтувальних, виконавських і контрольних дій з досягнення поставлених лінгвосамоосвітніх цілей; визначає напрями своєї лінгвосамоосвітньої діяльності; формує змістовий навчальний контент відповідно до власних ціннісно-змістових орієнтацій та розумінням професійних перспектив; виявляє оптимальні для нього форми роботи, часові рамки та стратегії лінгвосамоосвітньої діяльності; реалізує розроблену програму, у ході якої він уточнює цілі, способи дій, оцінює ступінь доцільності обраних засобів тощо.

Таким чином вибудовується структурована програма дій для досягнення поставленої мети, що в сукупності і визначає сутність індивідуальної лінгвосамоосвітньої траєкторії. Варто акцентувати увагу на тому, що самостійне тактичне та стратегічне планування своєї індивідуальної лінгвосамоосвітньої траєкторії, яка забезпечує цілеспрямовану продуктивну лінгвосамоосвітню діяльність і вможливує її корегування на різних етапах її моделювання та організації, має стати запорукою набуття студентом навичок планування лінгвосамоосвіти, що є важливим компонентом його майбутньої педагогічної діяльності.

У процесі роботи за індивідуальною лінгвосамоосвітньою траєкторією студент бере на себе повну відповідальність за управління та результати власної лінгвосамоосвітньої діяльності. У рамках такого самоуправління, яке передбачає поєднання функцій керуючого та керованого одним суб'єктом, аналіз якості своєї роботи та власних досягнень студент здійснює за допомогою методів самоконтролю та самооцінки, виявляючи типові помилки та з'ясовуючи причини невдач задля мінімізації вірогідності їх повторення в подальшому, тоді як чіткість та послідовність самоосвітніх дій і постійне підтримання стабільно високого рівня навчальної мотивації забезпечується методами самоорганізації та самостимулювання.

Варто особливо підкреслити, що ефективність самоуправління студентом власною лінгвосамоосвітньою діяльністю значною мірою залежить від майстерності педагога, зокрема щодо створення максимально сприятливих умов для його здійснення. Крім того, незважаючи на те, що в цьому процесі викладач здебільшого постає в ролі спостерігача, на всіх етапах просування студента власною лінгвосамоосвітньою траєкторією необхідно реалізовувати спільну рефлексивно-діагностичну діяльність з метою своєчасного виявлення і подолання можливих труднощів та усунення недоліків у роботі.

У разі недостатньої розвиненості у студента вмінь навчальної автономії індивідуальна лінгвосамоосвітня траєкторія вибудовується разом з викладачем, який, забезпечуючи індивідуальну зону творчого саморозвитку студента, виконує консультативну, координувальну, коригувальну і стимулювальну функції. Окрім індивідуальних ціннісних орієнтирів студента, під час розроблення індивідуальної траєкторії лінгвосамоосвіти викладачу також необхідно враховувати індивідуальні психологічні особливості студента – когнітивні здібності (здатність засвоювати знання, набувати навички та бути в змозі застосовувати їх для вирішення лінгвосамоосвітніх задач); креативність (аналітичні здібності для генерування нових знань); спрямованість мотивації на досягнення успіху або уникнення невдачі; орієнтація лінгвосамоосвітньої діяльності на процес або на результат; рівень самооцінки, які багато в чому визначають успішну реалізацію лінгвосамоосвітньої траєкторії.

Для означеної категорії студентів при розробленні траєкторії лінгвосамоосвіти (індивідуально або в малих групах залежно від поставлених вимог індивідуальних потреб, особливостей та задач студентів) буде доцільним застосування моделі особистісного зростання GROW, яка передбачає «постановку мети» (Goal), перевірку її реальності (Reality), розгляд усіх можливих варіантів дій (Options), затвердження волі до дії (Will)» [11, с. 81–82]. При цьому викладач допомагає студентам спочатку конкретизувати їхнє бачення цілей лінгвосамоосвіти, усвідомити важливість досягнення цих цілей; після цього здійснити аналіз ситуації, усіх чинників, що сприяють або перешкоджають реалізації цілей; за допомогою тактики правильного ставлення питань допомогти студентам скласти перелік можливих варіантів реалізації їхніх цілей; спільно зі студентами накреслити конкретний поетапний план дій для досягнення поставлених цілей з установкою часових меж і методик контролю досягнень.

З метою підвищення ступеня відповідальності студента за результат оволодіння іноземною мовою в процесі лінгвосамоосвіти в рамках індивідуальної траєкторії відповідно до когнітивно-поведінкових психологічних методів навчання доцільно взаємовідносини студента з викладачем оформити за допомогою спеціального навчального контракту, в якому буде визначено завдання кожної зі сторін.

Спектр індивідуальних лінгвосамоосвітніх дій студента можна також розширити шляхом застосування проектних технологій. Освітній проект, сутність якого полягає в пошуку нових для суб'єкта способів подолання розриву між незнанням та знанням засобами самоосвіти, дозволяє будувати цілісний самоосвітній процес – від визначення цілей самоосвіти до усвідомлення сенсу та значення одержаних результатів. У ході розроблення проекту за допомогою відповідного педагогічного впливу на студента поза заняттями з практичного курсу іноземної мови відбувається формування та закріплення окремих умінь та навичок лінгвосамоосвітньої діяльності, таких як: проектування реальних лінгвосамоосвітніх ситуацій, типових для професійної діяльності та пов'язаних із залученням студента до штучно створеного або природного іншомовного середовища; розроблення спільного проекту з носіями іншомовної культури, організована на основі сучасних телекомунікаційних технологій, яка вможливує здійснення міжкультурного спілкування та розширює межі процесу лінгвосамоосвіти за рахунок включення соціального компонента в іншомовне лінгвосамоосвітнє середовище. Занурення в мовне середовище в такому форматі, що поєднується з необхідністю вирішення конкретної задачі, вимагає від студента постійного набуття нових знань, інтегрованого розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, практичного застосування нових умінь та усвідомлення потреби в оволодінні додатковими вміннями.

Розроблення, реалізація, презентація та захист практико-орієнтованих проектів, присвячених актуальним проблемам самостійного вивчення іноземної мови або певним професійним питанням; проблемам методики організації самонавчання іноземної мови школярів; проектів, спрямованих на практичне засвоєння прийомів та методів організації процесу лінгвосамоосвіти та ін., стимулює та активізує лінгвосамоосвітню діяльність студентів, підвищує рівень їхньої мотивації, сприяє формуванню навичок

автономного навчання, а також надає можливість критично осмислити та перевірити свою дослідницьку теорію на власному досвіді в процесі педагогічної практики.

Поряд із цим з метою забезпечення якомога ширшої інтеграції Інтернету в процес лінгвосамоосвіти студентів доцільно використовувати веб-квест проекти – проблемні завдання з елементами ролівої гри, для виконання яких використовуються інформаційні ресурси глобальної мережі, які вможливають максимальне залучення студентом усіх каналів сприйняття і оброблення інформації. У процесі проведення самостійного дослідження засобами іноземної мови у студентів розвиваються вміння виявляти суперечності та знаходити способи їх розв'язання; проводити аналіз різних точок зору на досліджувану проблему; здійснювати пошук оптимальних варіантів вирішення проблемних ситуацій; уміння ставити конкретні цілі і завдання та вирішувати їх; уміння застосовувати знання на практиці; вміння використовувати засоби інформаційних технологій для вирішення професійних і лінгвосамоосвітніх задач, зокрема здійснювати пошук, відбір, обробку, систематизацію, структурування, класифікацію, узагальнення та представлення іншомовної інформації, отриманої з різноманітних автентичних джерел; перетворювати набуті знання або в більш складне знання, або певне нове розуміння.

Висновки. Таким чином, індивідуальний маршрут лінгвосамоосвітньої діяльності та індивідуальна траєкторія лінгвосамоосвіти, які передбачають поетапне ускладнення рівня складності пропонованих завдань, уможливають поступовий перехід студентів від репродуктивного до творчого рівня розвитку лінгвосамоосвітніх умінь у міру розширення ними власного досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності та завдяки взяттю на себе переважної більшості управлінських та організаційних функцій викладача. Основою ж успішності цього процесу є врахування індивідуальних особливостей та потреб студентів, постійний моніторинг кожного з його етапів, а також виявлення кожним студентом найбільш ефективних саме для нього стратегій, прийомів і способів лінгвосамоосвітньої діяльності, результатом чого стане вироблення індивідуального стилю лінгвосамоосвіти, що є визначальним показником сформованості майбутнього вчителя іноземних мов до безперервної лінгвосамоосвіти.

У ході подальших наукових розвідок плануємо визначити і схарактеризувати критерії та рівні сформованості готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Ильин Г. Л. Очерки истории и теории образования (настоящее в свете прошлого) / Г. Л. Ильин. – Saarbrücken : Palmarium Academic Publishing, 2012. – 440 с.
2. Жерновникова О. А. Проблема створення індивідуальних освітніх маршрутів старшокласників у навчальних закладах нового типу / О. А. Жерновникова // Педагогіка та психологія. – 2015. – Вип. 47. – С. 25–34.
3. Мелікова С. О. Індивідуалізація професійно-орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Сусанна Омаріївна Мелікова. – Кривий Ріг, 2008. – 20 с.
4. Белікова О. Ф. Проектування індивідуальних освітніх маршрутів у процесі іншомовної підготовки в немовному ВНЗ / О. Ф. Белікова, А. О. Колесник // Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг – 2011. – Вип. 1. – С. 741–746.
5. Ягельська Н. В. Методика організації самостійної роботи студентів над англійською мовою з використанням професійного мовного портфеля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталія Валеріївна Ягельська. – Київ, 2005. – 183 с.
6. Беженар І. В. Методика навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ірина Володимирівна Беженар. – Київ, 2012. – 22 с.
7. Дацків О. П. Структура і зміст портфоліо студента-практиканта – майбутнього вчителя іноземних мов / О. П. Дацків // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – 2014. – № 1. – С. 185–192.
8. Федорук П. І. Технології побудови індивідуальної адаптивної траєкторії навчання у системі дистанційної освіти і контролю знань / П. І. Федорук, М. В. Пікуляк // Математичні машини і системи. – 2010. – № 1. – С. 68–76.
9. Сухенко Я. В. Індивідуальна освітня траєкторія: міждисциплінарний аналіз феномену / Я. В. Сухенко // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2017. – Вип. 4. – С. 111–116.
10. Walther A. Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice / A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato. – London : Bloomsbury Academic, 2016. – 352 p.
11. Parsloe E. Coaching and mentoring : practical techniques for developing learning and performance / E. Parsloe. – London : Kogan Page, 2016. – 352 p.

Александр Леонидович Шумский,
кандидат педагогических наук,
докторант Запорожского
национального университета,
e-mail: oll123@meta.ua

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ЛИНГВОСАМООБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье обоснована важность непрерывного лингвистического самообразования для современного учителя иностранных языков. Доказано, что трансформация личности студента из управляемого объекта обучения в субъект управления собственной лингвосамообразовательной деятельностью наиболее эффективно происходит в процессе проектирования индивидуальной лингвосамообразовательной траектории. Раскрыта суть индивидуального образовательного маршрута как начального этапа построения лингвосамообразовательной траектории. Проанализированы подходы и механизмы разработки индивидуальной лингвосамообразовательной траектории. Определено, что в процессе разработки и реализации указанной траектории задача педагога состоит в создании условий для самоуправления студентами своей лингвосамообразовательной деятельностью.

Ключевые слова: лингвосамообразование, индивидуальный маршрут, индивидуальная траектория, самоуправление, языковое портфолио.

Oleksandr Shums'kyi,
Candidate of Sciences in Pedagogy,
Candidate for a Doctor of Sciences degree
at Zaporizhzhia National University,
e-mail: oll123@meta.ua

PECULIARITIES OF BUILDING INDIVIDUAL TRAJECTORY OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' LINGUISTIC SELF-EDUCATION

Introduction. *The dynamic character of modern civilisation, rapid changes in technology stipulate the transformation of the paradigm «education for the whole life» into the formula «education through the whole life». This forms the social demand for specialists, including foreign languages teachers, prepared for linguistic self-educational activities. One of the most effective instruments of forming the future foreign languages teacher's preparedness for above mentioned activities is building and implementing his/her individual trajectory of linguistic self-education.*

Purpose. *The paper is aimed at describing the peculiarities and main aspects of designing the future foreign languages teacher's individual trajectory of linguistic self-education.*

Methods. *Such methods as analysis, synthesis, comparison, systematisation and generalisation of theoretical and methodological aspects of building individual linguistic self-educational trajectory of the future foreign languages teacher form the basis of this research.*

Results. *In the paper it is substantiated that the effectiveness of transforming the future foreign languages teacher from the controlled object of teaching into the subject of managing his/her own linguistic self-educational activities is the highest in the course of designing the individual trajectory of linguistic self-education. The initial phase of building such trajectory should be developing the individual path of linguistic self-educational activities. Modelling the individual educational path is usually the result of student's and teacher's cooperation.*

It is grounded, that in the course of making such self-educational paths, it is relevant to use the technology of language portfolio, which, on the one hand, develops the ability of goal-setting, analysing and evaluating the process of the student's own development; and, on the other hand, is the means of gaining the experience of mastering and using foreign languages.

It is ascertained that independent tactical and strategic planning of one's own trajectory of linguistic self-education enables purposeful productive linguistic self-educational activities and correcting these activities at various stages of its modelling and organising. It is proved that individual path of linguistic self-educational activities and trajectory of linguistic self-education favour gradual forming future foreign languages teachers' preparedness for linguistic self-education thanks to step-by-step complication of tasks, students' advancement from reproductive to creative level of linguistic self-educational skills, gaining their own experience of linguistic self-educational activities and taking upon themselves teacher's functions.

Originality. *In the research the concepts «Individual path of linguistic self-educational activities» and*

«Individual trajectory of linguistic self-education» within the context of forming future foreign languages teachers' preparedness for linguistic self-education are defined, their essence and peculiarities of designing are disclosed for the first time.

Conclusion. Thus, individual path of linguistic self-educational activities and trajectory of linguistic self-education enable students' progressive advancement from productive to progressive level of linguistic self-educational skills as they broaden their own experience of linguistic self-educational activities and because of getting most of managerial and organisational functions of the teacher.

Within the further research we are planning to define and describe criteria and levels of formedness of preparedness for linguistic self-education of future foreign languages teachers.

Key words: linguistic self-education, individual path, individual trajectory, self-management, language portfolio.

References

1. YГy`n G. L. Ocherky` y`story`y` y` teory`y` obrazovany`ya (nastoyashhee v svete proshlogo) / G. L. YГy`n. – Saarbrücken : Palmarium Academic Publishing, 2012. – 440 s.
2. Zhernovny`kova O. A. Problema stvorennya indy`vidual`ny`x osvithnix marshrutiv starshoklasny`kiv u navchal`ny`x zakladax novogo ty`pu / O. A. Zhernovny`kova // Pedagogika ta psy`xologiya. – 2015. – Vy`p. 47. – S. 25–34.
3. Melikova S. O. Indy`vidualizaciya profesijno-oriyentovanogo navchannya inozemny`x mov studentiv nemovny`x special`nostej u vy`shhy`x pedagogichny`x zakladax : avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 / Susanna Omariyivna Melikova. – Kry`vy`j Rig, 2008. – 20 s.
4. Byelikova O. F. Proektuvannya indy`vidual`ny`x osvithnix marshrutiv u procesi inshomovnoyi pidgotovky` v nemovnomu VNZ / O. F. Byelikova, A. O. Kolesny`k // Ekonomichna strategiya i perspekty`vy` rozvy`tku sfery` torgivli ta poslug – 2011. – Vy`p. 1. – S. 741–746.
5. Yagel`s`ka N. V. Metody`ka organizaciyi samostijnoyi roboty` studentiv nad anglijs`koyu movoyu z vy`kory`stannyam profesijnogo movnogo portfelya : dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Nataliya Valeriyivna Yagel`s`ka. – Ky`yiv, 2005. – 183 s.
6. Bezhenar I. V. Metody`ka navchannya majbutnix filologiv anglijs`kogo py`semnogo movlennya z vy`kory`stannyam movnogo portfelya : avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Iry`na Volody`my`rivna Bezhenar. – Ky`yiv, 2012. – 22 s.
7. Daczkyv O. P. Struktura i zmist portfolio studenta-prakty`kanta – majbut`ogo vchy`telya inozemny`x mov / O. P. Daczkyv // Naukovi zapy`sky` Ternopil`s`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Volody`my`ra Gnatyuka. – 2014. – № 1. – S. 185–192.
8. Fedoruk P. I. Texnologiyi pobudovy` indy`vidual`noyi adaptiv`noyi trayektoriyi navchannya u sy`stemi dy`stancijnoyi osvity` i kontrolyu znan` / P. I. Fedoruk, M. V. Pikulyak // Matematy`chni mashy`ny` i sy`stemy`. – 2010. – № 1. – S. 68–76.
9. Suxenko Ya. V. Indy`vidual`na osvithnya trayektoriya: mizhdy`scy`plinarny`j analiz fenomenu / Ya. V. Suxenko // Naukovy`j visny`k Xersons`kogo derzhavnogo universy`tetu. – 2017. – Vy`p. 4. – S. 111–116.
10. Walther A. Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice / A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato. – London : Bloomsbury Academic, 2016. – 352 p.
11. Parsloe E. Coaching and mentoring : practical techniques for developing learning and performance / E. Parsloe. – London : Kogan Page, 2016. – 352 p.

Отримано редакцією 03.04.2018 р.

УДК 37.013.83+81'244+81'27

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-187-194

Лілія Володимирівна Рускуліс,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри мовознавства
Херсонського державного університету,
e-mail: ruskulis_lilya@ukr.net

Дарія В'ячеславівна Лукьяненко,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри
теорії й методики мовно-літературної
та художньо-естетичної освіти
Миколаївського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
e-mail: svet-daria@ukr.net

ДЕРЖАВОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ОСВІТЯНИНА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті на основі аналізу наукових розвідок окреслено феномен «державомовна компетентність освітянина», простудіювано поняття «компетентність», «компетенція», «компетентність в освіті»; з'ясовано ієрархію компетентностей (ключові, загальнопередметні, предметні та їх підгрупи); виокремлено мовну, соціальну, громадянську, культурну, цифрову компетентності; охарактеризовано сутність професійної компетентності майбутнього освітянина; визначено поняття «мовна особистість освітянина».

Ключові слова: компетентність, компетенція, мовна особистість, українськомовна стійкість, державомовна компетентність.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство кидає виклик успішним людям, компетентність яких відповідає європейським вимогам і тенденціям вищої освіти, що в Україні наразі модернізується відповідно до інноваційних потреб і запитів часу. Передові ідеї й повносили стремління до світового визнання породжують й нові вимоги, які викладено в Законі України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2010-2021 рр., Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Державній програмі «Вчитель», Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, Державному стандарті мовної освіти, Концепції Нової української школи. Відповідно до їх положень сучасний учитель повинен орієнтуватися у вирі новітньої наукової мовознавчої теорії, аналізуючи її й критично оцінюючи; повсякчас розвивати чуття слова; стежити за власним нормативним літературним мовленням й постійно його вдосконалювати; вести активні дослідницькі розвідки, підвищуючи власний професійний рівень, тобто абсолютно реалізувати себе як високоосвічений, конкурентоспроможний фахівець.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Із точки зору інтеграції сучасної української освіти до європейського освітнього простору й компетентісно зорієнтованого підходу до навчання мови науковці (Н. Бібік, О. Богуш, Н. Василенко, Н. Волкова, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Л. Мамчур, М. Маркова, О. Овчарук, М. Пентиліук, О. Пометун, В. Редько, І. Родигіна, О. Савченко, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом'як, А. Хуторської, Н. Якса та ін.) глибоко студіюють дефініції «компетентність» і «компетенція», аналізують ієрархію компетентностей і набір компетенцій для їх реалізації.

Формулювання мети статті. Грунтуючись на визначенні дефініції «державна мова», аналізуючи наявні в педагогіці розвідки в царині компетентісного підходу, маємо за мету охарактеризувати поняття «державомовна компетентність освітянина», запропонувати її структуру, з'ясувати поняття «мовна особистість педагога».

Виклад основного матеріалу. Компетентність, услід за А. Хуторським, – це «володіння учнем відповідними компетенціями, що демонструють його особистісне ставлення до неї й до предмета діяльності (...); особистісна якість (їх сукупність), що сформувалася й мінімальний досвід діяльності в цій сфері»; «сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок, можливостей), що обумовлені досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно вагомій сфері, а компетенцію як «відчужену, наперед задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, що необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [14, с. 63-64]. Заслуговує на увагу обґрунтування І. Зязюна,

який під компетентністю розуміє «здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навиків, досвіду», відповідно компетенція – «простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом, службовим функціоналом спеціаліста» [5]. Із точки зору М. Пентилюк, «компетентність» – «інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання; необхідний комплекс знань, навичок та досвіду, що дозволяють ефективно здійснювати діяльність або певну функцію», відповідно, «компетенція» – «суспільно визнаний рівень знань, умінь і навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [9]. Вважаємо за необхідне звернутися до дефініції «компетентність» в освіті, в яке Н. Бібік укладає розуміння «набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодшої людини в життя сучасного суспільства» [3, с. 408]. Відповідно, компетенція виступає як «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [3, с. 409]. Отже, компетентність – це відповідні знання, уміння й навички особистості, здатність застосовувати їх у власному житті й професійній діяльності. Очевидно, що поняття «компетентність» є значно ширшим порівняно з поняттям «компетенція».

Такі погляди науковців на феномен «компетентності» в сучасному науковому й освітньому просторі, дозволяють виокремити поняття «державомовна компетентність» (далі - ДМК) освітянина й вибудувати її ієрархію.

В. Бусол визначає «державну мову» «основною мовою держави» [1, с. 286]. У «Словнику української мови» знаходимо важливе уточнення в тлумаченні лексичного значення слова «державний», а саме: «Який має важливе значення для держави, може впливати на стан її справ» [11, с. 248]. Отже, саме державна мова має ключове значення для розвитку держави на всіх її рівнях, у тому числі й для міжнародного визнання.

Ураховуючи погляди науковців на проблеми класифікації компетентностей і тлумачення поняття «державна мова» в лексикографічних джерелах, визначаємо ДМК як індивідуальний рівень засвоєння державної мови; глибоке, усвідомлене й бездоганне володіння нею відповідно до мети спілкування в усній і писемній формах; використання мовних одиниць відповідно до літературних норм; орієнтування в історичних й актуальних мовних процесах, що допомагає фахівцеві в галузі освіти визнавати, ідентифікувати й вирішувати мовні проблеми; є індикатором професійного й життєвого акме. Безперечно, що результатом формування ДМК стане забезпечення інтелектуального, культурного, особистісного розвитку творця Нової української школи.

Обґрунтування ДМК вимагає ретельного дослідження ієрархії компетентностей, яка до сьогодні є дискусійною проблемою, хоча більшість учених спираються на класифікацію А. Хуторського. Науковець, ґрунтуючись на характеристиці мети освіти, досвіді здобувача освіти, видах діяльності, визначає ключові компетентності; загальнопредметні компетентності; предметні компетентності [13, с. 58-64.]. Беремо таку класифікацію за основу, оскільки у своїй єдності виокремлені групи компетентностей дозволяють урахувати лінгвістичну складову в педагогічній діяльності різних предметних галузей, ґрунтуючись на тлі загальних вимог і викликів суспільства щодо різносторонньої підготовки конкурентоспроможного професіонала, який здатний спрогнозувати власну роль у суспільстві загалом й у майбутній професії вчителя зокрема, сприяють формуванню його особистісних і фахових якостей, оволодінню комунікативними вміннями тощо.

І. Зимня до ключових компетентностей відносить ті, що: 1) уналежнені людині як суб'єктові життєдіяльності (здоров'язбереження, ціннісно-змістова орієнтація у світі, інтеграція; громадянськість; самовдосконалення, саморозвиток, особиста й предметна рефлексія); 2) що є підсумковим етапом соціальної взаємодії особистості з іншими (соціальна взаємодія; спілкування); 3) становлять відображення діяльності конкретної людини (пізнавальна діяльність; використання інформаційно-комунікаційних технологій) [4, с. 23–25]. Поділяючи таку думку, Н. Волкова виокремлює три групи ключових компетентностей: *автономна діяльність* (вибудовування й реалізація індивідуальних проектів); *інтерактивне використання засобів* (інтерактивне застосування мови в її різноманітності з метою досягнення найбільш високих результатів навчання й реалізації власних можливостей); *функціонування в соціально гетерогенних групах* (успішна взаємодія з іншими) [2, с. 271-272]. Відповідно до певної спеціальності ключові компетентності, безперечно, репрезентуються конкретним набором найбільш магістральних знань, умінь і навичок, що є основою успішного досягнення кінцевого результату навчання.

У навчанні ключові компетентності репрезентовані певними функціями: реалізують соціальне замовлення на підготовку особистості до життя; є засобом залучення людини до здобуття освіти; опредмечують діяльність й готують фундамент для реальної практичної підготовки; входять як складові елементи до різних навчальних предметів, будучи метапредметними; забезпечують тісний взаємозв'язок теорії з практикою; здійснюють комплексний освітній контроль [14, с. 65] й формуються низкою компетенцій: ціннісно-змістові (розуміння світу й прийняття рішення відповідно до ситуації);

загальнокультурні (пізнання дійсності з урахуванням загальної й національної культури, морально-духовна складова життя кожної окремої людини); навчально-пізнавальні (урахування психологічних особливостей під час навчання); інформаційна (орієнтація у вирі інформації, її критичний аналіз й передавання; оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями); комунікативна (налагодження взаємодії з колегами тощо, співпраця в колективі; соціально-трудова (виконання різноманітних ролей); особистісного самовдосконалення (усвідомлений і різносторонній саморозвиток особистості) [13, с. 64-65]. Сукупність ключових компетентностей є фундаментом загальнокультурної компетентності людини, яка, отримуючи відповідні знання, досягає власної фахової вершини, розбудова якої ґрунтується на знаннях й уміннях, і закладає основи професійної компетентності.

Звертаючись до провідних європейських тенденцій в освіті, варто акцентувати увагу на переліку ключових компетентностей для навчання впродовж життя, сформульованих на засіданні Європейської комісії, а саме: грамотність (Literacy competence); мовна компетентність (Languages competence); математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering and); цифрова компетентність (Digital competence); особиста, соціальна та навчальна компетентності (Personal, social and learning competence); громадянська компетентність (Civic competence); підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence); компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence) [15]. Для нашого дослідження вважаємо за необхідне зробити акценти на окремих складниках. Насамперед необхідно наголосити, що мовна компетентність, на нашу думку, є основоположною для розбудови ієрархії ключових компетентностей, реалізація яких буде неможливою без здатності розуміти, висловлювати й пояснювати думки, почуття, факти як в усній, так і в писемній формах.

У названому переліку виокремлено цифрову компетентність, структурним елементом якої є інформаційна. Йдеться про вибір якісного українськомовного контенту, тобто швидке орієнтування в інформаційному просторі, що в переважній більшості випадків сьогодні зміщується саме у віртуальний. До того ж іншим напрямом інформаційної компетентності вважаємо створення тих чи тих матеріалів взірцевою державною мовою. У такий спосіб реалізуватиметься й компетентність культурної обізнаності та самовираження, адже життєві рішення безпосередньо залежать від якості сформульованих думок.

Щодо громадянської компетентності, то поза сумнівом, що повноцінна реалізація особистості як громадянина в суспільному, політичному, культурному житті держави, репрезентація її на міжнародному рівні можлива лише за умови здатності особистості до взаємодії з іншими громадянами на названих вище рівнях.

Студіювання наукових джерел переконує, що наразі вченими (Н. Голуб, Л. Овсієнко, О. Семенов, Н. Остапенко, М. Пентилюк та ін.) робиться акцент на виокремленні *загальногалузових компетентностей*, формування яких відбувається в процесі засвоєння змісту певної освітньої галузі, а в їх системі як складові репрезентують *предметні компетентності*, що стосуються конкретного предмета й реалізуються протягом періоду його опанування. У складі останньої з точки зору володіння мовою обґрунтовуємо важливість формування мовної й мовленнєвої компетентностей, оскільки однією з вимог до сучасного освітянина є вміння здійснювати комунікативну діяльність. Отже, мова йде про формування мовної особистості (далі – МО) фахівця. Ця дефініція стрімко входить у наукові парадигми не тільки мовознавства, а й філософії, психології, педагогіки, соціології, культурології тощо, наголошуючи тим самим на неповторності й винятковості людини, розвиток якої стає неможливим поза мовою.

У сучасній лінгвістиці вивчення мовної особистості пов'язане з іменем Ю. Караулова, який обґрунтовує, що МО – це «ідея, яка демонструє досвід її аналізу й опису, пронизуючи всі аспекти вивчення мови, ламаючи межі між науками, що вивчають людину, яку поза мовою не можна осягнути» [6, с. 3]. У лінгводидактиці М. Пентилюк під мовною особистістю розуміє «високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички» [9].

У нашому розумінні *МО освітянина* – це високоосвічена особистість, яка досягла високого рівня мовної свідомості, має ґрунтовні й різносторонні мовні знання, досконало володіє нормативним мовленням, виявляючи лінгвокреативність, глибоко поважає українську мову й характеризується сформованою українськомовною стійкістю, демонструє потребу нею користуватися, здатна її берегти, відновлювати, тобто відзначається високою національною мовною свідомістю й гідністю.

Ураховуючи напрям пропонованої розвідки, поняття «мовна стійкість», яким послуговуються С. Єрмоленко, Л. Масенко, А. Погрібний та інші науковці, вважаємо за необхідне звзунти до «українськомовна, або державомовна стійкість». При цьому вихідними є декілька положень. Так, О. Ткаченко мовну стійкість тлумачить як здатність людини «за несприятливих умов зберегти й відновити

свою мову» [12, с. 4]. Т. Симоненко конкретизує розуміння аналізованого поняття: «зміст словосполучення «українськомовна стійкість» виводиться із самої назви – використовувати українську мову повсякчас, незважаючи на мовлення співрозмовника» [10, с. 46].

Думку науковиці підтверджує й позиція О. Кравченко: «На сьогодні мовна стійкість має ширшу конотацію. Основу її визначають зростання авторитету української мови, усвідомлення внутрішньої потреби спілкуватися й пізнавати світ засобами рідної мови, заперечення мовного відступництва у будь-яких його проявах, прагнення позбутися монополії суржику, турбота про високу культуру спілкування» [7, с. 216].

Суттєво впливає на становлення МО сучасного освітянина та на його українськомовну стійкість оточення. Із цього приводу слушно зауважує Л. Масенко, що «рівноважність двомовної ситуації може зберігатися лише тоді, коли поряд із групами, відкритими до мовного взаємовпливу, існують групи одномовців, які, виявляючи мовну стійкість, чинять опір впливові контактної мови» [8, с. 12]. У такому контексті сучасний освітянин має стати взірцем українськомовної стійкості, демонструючи власну позицію в будь-якій мовній ситуації – як офіційній, так і неформальній. Водночас важливим залишається й вільне володіння мовами інших народів світу як складова всебічного розвитку мовної особистості.

З огляду на наведені позиції науковців щодо понять «мовна особистість» і «українськомовна / державомовна стійкість» видається доцільним розширити функціональне поле мовної компетентності. У додатку до Рекомендацій 2018/0008 (NLE) Європейського Парламенту та Ради (ЄС) зауважено, що мовна компетентність ґрунтується на здатності розуміти, висловлювати й пояснювати певні поняття (концепти), міркування, почуття, факти й думки інших в обох формах – усній і писемній – із урахуванням соціального й культурного контекстів [15, с. 2]. При цьому щодо галузі освіти актуалізуються три її формати – формальна, неформальна та інформальна.

Складовими мовної (ДМК) й мовленнєвої компетентностей, на думку вчених, є *етнокультурознавча*, в основі якої – знання освітянином окремих питань історії мови, традицій і звичаїв українського народу тощо й вміння використовувати їх у професійній діяльності, *соціокультурної*, що передбачає роботу з ментальними текстами; *соціолінгвістична*, що виробляє вміння доречного використання мовних засобів відповідно до стилю й жанру мовлення; *стратегічна*, провідне завдання якої – оцінювати власне й чуже мовлення, моделювати його тощо.

Чільне місце в системі загальної компетентності сучасного освітянина посідає професійна компетентність як взаємозумовлені професійні якості особистості, в основі яких – набуті знання, вміння й навички, набутий досвід.

До професійних І. Зимня [4, с. 40] відносить компетентності:

- а) пізнавальної діяльності (створення, дослідження й нестандартні вирішення проблемних завдань, ситуацій);
- б) діяльності (планування, проектування й розігрування гри, дослідницька діяльність);
- в) інформаційних технологій (отримання й обробка інформації, її презентація; навички користування електронною поштою, упровадження мультимедійних проєктів, розвиток комп'ютерної досконалості).

Цілком погоджуємося з думкою І. Зязюна, що вона «відбиває готовність і здібність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно із прийнятими у суспільстві на цей час нормативами і стандартами» [5]. Для сучасного освітянина такий процес репрезентований двома взаємопов'язаними складовими: а) глибока теоретична підготовка й високий рівень практичних навичок із мовних і мовознавчих питань; б) готовність до креативної педагогічної діяльності, вміння донести до здобувачів освіти весь потенціал отриманих знань. Накладаючи професійну компетентність на площину ДМК, можемо констатувати, що мовні знання повинні бути в щоденному активі педагогів на всіх ланках освітньої галузі задля успішної професійної самореалізації, усвідомлення й досягнення власного професійного акме.

Складові ДМК подаємо в схемі 1.

Як демонструє схема, ДМК посідає магістральне місце в системі ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей. Формуючи мовну особистість освітянина, вона ґрунтується на мовній та мовленнєвій компетентностях, українськомовній стійкості сучасного мовця. Її складовими, на нашу думку є соціокультурна, громадянська, інформаційна й етнокультурознавча компетентності. У своїй сукупності всі складові ДМК закладають підвалини усвідомленої та стійкої потреби щоденного користування державною мовою.

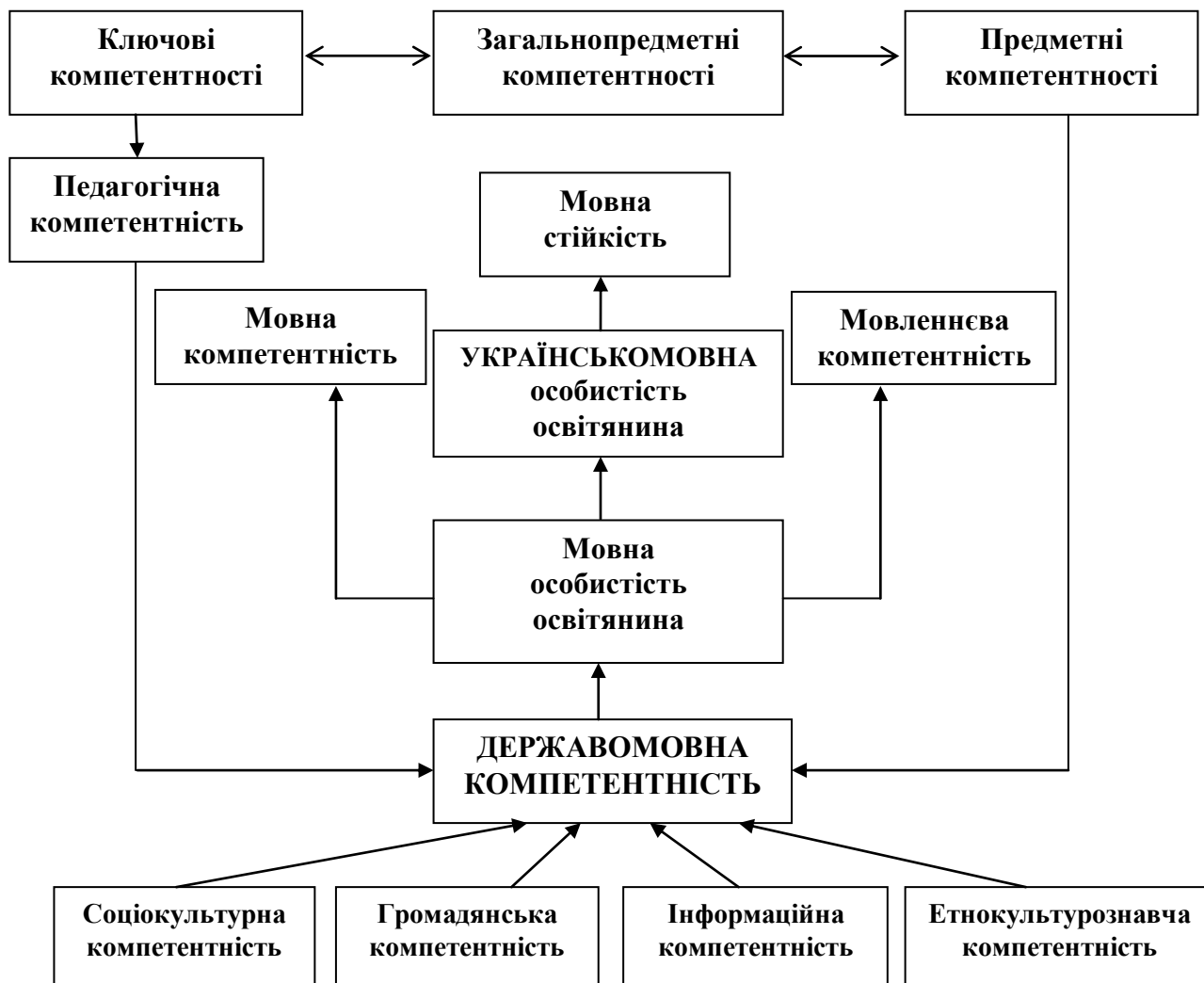
Висновки. Вирішальну роль у створенні мовної безпеки держави відіграє державна мова, вплив якої поширюється на всі аспекти громадського життя і яка є однією з визначальних ознак державності й чинників суспільної стабільності. Стан розвитку державної мови й ставлення до неї владних структур є не тільки свідченням культурного рівня та самоповаги держави, але й суттєвим фактором її інформаційної безпеки.

Отже, ДМК має стати магістральною складовою сучасного конкурентоспроможного, компетентного

освітянина, здатного гідно представляти Україну як європейську державу на міжнародному рівні.

Схема 1. Складові ДМК

Складові державомовної компетентності освітянина



У перспективі планується розробити практичну площину формування ДМК сучасного освітянина: термінологічні словники; тематичні словники, які б відображали складні випадки наголошування слів, особливості граматичної форми слова тощо.

Список використаних джерел та літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусол / В'ячеслав Тимофійович Бусол. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. / Наталія Павлівна Волкова. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с. (Альма-матер).
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. - М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с
5. Зязюн І. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf>. – Дата звернення: 10.05.2018.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
7. Кравченко О. Мовна стійкість сучасної молоді / О. Кравченко // Українознавство. – 2007. – № 4. – С. 216–220.

8. Масенко Л. Мовна стійкість і мовна стабільність / Лариса Масенко // Наукові записки НаУКМА. – 2002. – Т. 20: Філологічні науки. – С. 11–14.
9. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / Марія Іванівна Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
10. Симоненко Т. В. Стимулювання студентів до українськомовної стійкості : Мова і література в школах нового типу та ВНЗ / Т. Симоненко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 1. – С. 46–47.
11. Словник української мови : в 11 тт. [за заг. ред. І. К. Білодіда]. – Т. 2. Г–Ж. – К. : Наукова думка, 1971. – 550 с.
12. Ткаченко О. Проблема мовної стійкості та її джерел / О. Ткаченко // Мовознавство. – 1990. – № 4. – С. 3–10.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированой парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
14. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения / Андрей Викторович Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с. (Серия «Учебное пособие»).
15. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning {SWD(2018) 14 final} [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>. – Дата звернення: 10.05.2018.

Лилия Владимировна Рускулис,
кандидат педагогических наук, доцент,
докторант кафедры языковедения
Херсонского государственного университета,
e-mail: ruskulis_lilya@ukr.net

Дарья Вячеславовна Лукьяненко,
кандидат филологических наук, доцент кафедры
теории и методики языково-литературного
и художественно-эстетического образования
Николаевского областного института
последипломного педагогического образования,
e-mail: svet-daria@ukr.net

ГОСУДАРСТВЕННО-ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье на основе анализа научных исследований проанализированы понятия «компетентность», «компетенция», «компетентность в образовании»; установлена иерархия компетентностей: ключевые, общепредметные, предметные и их подгруппы. Выделено языковую, социальную, культурную, цифровую компетентности. Охарактеризована сущность профессиональной компетентности будущего работника системы образования; определены понятие «языковая личность учителя», феномен «государственно-языковая компетентность работника системы образования».

Ключевые слова: компетентность, компетенция, языковая личность, украинскоязычная стойкость, государственно-языковая компетентность.

Liliia Ruskulis,
Kherson State University,
doctoral student of Linguistics,
Ph.D., Associate Professor
e-mail: ruskulis_lilya@ukr.net

Dariia Lukianenko,
Mykolayiv RIPE,
Associate Professor at the Department
of Theory and Methodology of Linguistic
and Literary, Artistic and Aesthetic Education, Ph.D.
e-mail: svet-daria@ukr.net

STATE LANGUAGE COMPETENCE OF MODERN EDUCATOR: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT

Introduction. *Modern society challenges to the successful people whose competence corresponds to the European requirements and trends of higher education, which is currently being modernized in Ukraine in accordance with the innovative needs and demands of the time. A modern teacher should be guided by the latest scientific linguistic theory, analyzing it and critically evaluating it. A modern teacher should develop the sense of the word; to follow his/her own normative literary speech and constantly improve it; to conduct active research exploration, to increase his/her own professional level, that is, to fully realize himself/herself as a highly educated, competitive specialist in accordance with the provisions of the main normative documents.*

Purpose. *Based on the definition of «state language», analyzing the available intelligence in pedagogy in the area of competence approach, we aim to characterize the definition of «state language competence of an educator», to offer its structure, to find out the concept of «the language personality of the teacher».*

Methods. *Theoretical, historical-logical and observational.*

Results. *In today's educational space, competence is defined as the possession of a person by certain competences, a set of personal qualities that are conditioned by the experience of his activity in a certain social and personally field; the ability to solve professional tasks of a certain kinds, requiring the availability of real knowledge, skills, and competence is the socially recognized level of knowledge, skills and attitudes in a particular field of human activity. In accordance with the purpose of education, the experience of the applicant of education, the types of activity determines: key competencies; general-purpose competence; Subjective competencies (by A. Khutorsky). Key competencies are represented by certain functions and formed by a number of competencies. Among the main competences of a modern educator we distinguish: linguistic, civic, informational and ethnocultural. The component of general competence is a professional. It is interdependent professional qualities of the individual, based on acquired knowledge, skills and experience, experience gained. We distinguish the linguistic and speech competence that forms the linguistic personality of a specialist as a highly educated person, who has attained a high level of linguistic consciousness, has a solid and diverse linguistic knowledge, a person perfectly possesses normative speech, demonstrates linguistic and egalitarianism, deeply respects the Ukrainian language and has a convincing Ukrainian-language stability, needs to use it, can protect it and restore it.*

Originality. *The article defines for the first time the state-level competence of a modern educator as an individual level of assimilation of the state language; profound, conscious and perfect possession of it in accordance with the purpose of communication in oral and written forms; use of linguistic units in accordance with literary norms; orientation in historical and actual linguistic processes, which helps the specialist in the field of education to recognize, identify and solve language problems; is an indicator of professional and vital acme, and its result is the provision of the intellectual, cultural, personal development of the creator of the New Ukrainian school.*

Conclusion. *State language competence should become the main component of a modern, competitive, competent educator who is able to adequately represent Ukraine as a European state at the international level.*

Key words: *competence, linguistic personality, Ukrainian-language persistence, state language competence.*

References

1. Vely`ky`j tlumachny`j slovny`k suchasnoyi ukrayins`koyi movy` / Uklad. i golov. red. V. T. Busol / V'yacheslav Ty`mofijovy`ch Busol. – K.; Irpin` : VTF «Perun», 2005. – 1728 s.
2. Volkova N. P. Pedagogika : navch. posib. Vy`d. 2-ge, pererob., dop. / Nataliya Pavlivna Volkova. – K. : Akademvy`dav, 2007. – 616 s. (Al`ma-mater).
3. Ency`klopediya osvity` / Akad. ped. nauk Ukrayiny` ; golovny`j red. V. G. Kremen`. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
4. Zy`mnyaya Y`. A. Klyuchevye kompetentnosty` kak rezul`taty`vno-celevaya osnova kompetentnosnogo podxoda v obrazovany`y`. Avtorskaya versy`ya / Y`. A. Zy`mnyaya. M. : Y`ssledovatel`sky`j centr problem kachestva podgotovky` specy`aly`stov, 2004. – 42 s.
5. Zyazyun I. Filosofiya pedagogichnoyi yakosti v sy`stemi neperervnoyi osvity`. [Elektronny`j resurs]. Rezhy`m dostupu: <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf>. – Data zvernennya: 10.05.2018.
6. Karaulov Yu. N. Russky`j yazyk y` yazykovaya ly`chnost` / Yu. N. Karaulov. – M. : Nauka, 1987. – 264 s.
7. Kravchenko O. Movna stijkist` suchasnoyi molodi / O. Kravchenko // Ukrayinoznnavstvo. – 2007. – № 4. – S. 216–220.
8. Masenko L. Movna stijkist` i movna stabil`nist` / Lary`sa Masenko // Naukovi zapy`sky` NaUKMA. – 2002. – T. 20: Filologichni nauky`. – S. 11–14.
9. Penty`lyuk M. I. Aktual`ni problemy` suchasnoyi lingvody`dakty`ky` : zbirny`k statej / Mariya Ivanivna Penty`lyuk. – K. : Lenvit, 2011. – 256 s.
10. Sy`monenko T. V. Sty`mulyuvannya studentiv do ukrayins`komovnoyi stijkosti : Mova i literatura v

- shkolax novogo ty`pu ta VNZ / T. Sy`monenko // Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli. – 2004. – № 1. – S. 46–47.
11. Slovy`k ukrayins`koyi movy` : v 11 tt. [za zag. red. I. K. Bilodida]. – T. 2. G–Zh. – K. : Naukova dumka, 1971. – 550 s.
12. Tkachenko O. Problema movnoyi stijkosti ta yiyi dzherel / O. Tkachenko // Movoznavstvo. – 1990. – № 4. – С. 3–10.
13. Xutorskoj A. V. Klyuchevye kompetentnosty` kak komponent ly`chnostno-ory`enty`rovanoj parady`gmy obrazovany`ya / A. V. Xutorskoj // Narodnoe obrazovany`e. – 2003. – № 2. – S. 58–64.
14. Xutorskoj A. V. Prakty`kum po dy`dakty`ke y` metody`kam obucheny`ya / Andrej Vy`ktorovy`ch Xutorskoj. – SPb. : Py`ter, 2004. – 541 s. (Sery`ya «Uchebnoe posoby`e»).
15. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning {SWD(2018) 14 final} [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>. – Data zvernennya: 10.05.2018.

Отримано редакцією 30.05.2018 р.

УДК 378:811.111-057.875

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-194-200

Наталія Юрїївна Коханова,
вчитель англійської мови вищої категорії
Комунальної установи
Сумський навчально-виховний комплекс
«Дошкільний навчальний заклад-
загальноосвітня школа I ступеня» № 41 «Райдуга»,
e-mail: nkohanova@gmail.com

ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

У статті розглянуто проблему викладання англійської мови в польських школах, зокрема міста Кракова у початкових класах, порівняно з українськими школами міста Суми. У роботі окреслено особливості побудови навчального процесу з використанням ІКТ, мультимедіа та різноманітних ігор, розглянуто низку підручників та допоміжної літератури, що використовуються в навчальному процесі. Висвітлено спільні риси та відмінності викладання мови в початковій школі двох країн.

Ключові слова: молодші школярі, початкова школа, уроки англійської мови, підручники, англійська мова, використання ІКТ.

Постановка проблеми. В умовах конкурентоспроможного виходу України на міжнародну освітню арену все складніше стає забезпечити високий рівень освіченості школярів, застосовуючи з цією метою тільки традиційні методи навчання. Залучення нових ефективних методів навчання іноземної мови для підготовки учнів стало не лише бажаним, а й необхідним.

З початком нового навчального року учні та вчителі України працюватимуть за новим Державним стандартом. Викладання й вивчення іноземної мови в нашій країні є одним із ключових питань в освіті. Учителям необхідно вивчати та переймати досвід європейських країн, які мають гарні результати у викладанні та вивченні англійської мови. Польща – наш найближчий європейський сусід, яка має гарні результати в цій сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема викладання англійської мови в школах турбує науковців та вчителів не перший рік. Цією проблемою займалися Г. Палмер, М. Вест, Я. Колкер, Г. Китайгородська, Г. Рогова, К. Верещагіна. На сьогоднішній день існують дві найпопулярніші методики викладання: класична (фундаментальна) та комунікативна. Представником фундаментальної методики можна вважати Н. Бонк та В. Аракіна. Ці методики й досі використовують у навчальних закладах, і вони дають непогані результати. Але для молодших школярів вони недоречні.

У наш час комунікативна методика є найактуальнішою, бо орієнтується на практику спілкування та розвиток мовних навичок. Цей підхід поширений у країнах Європи та в США.

Комунікативна методика побудована на головних навичках: читанні, письмі, мовленні та сприйнятті на слух. Найкращими представниками комунікативної методики викладання англійської мови вважаються Оксфордська та Кембриджська школи. Комунікативну методику представляють такі відомі науковці та

практики, як Джон та Ліз Соарз, Генрі Пухта, Дерек Стрейндж, М. Мітчел, Х. Дорон. В Україні представниками цієї методики є Т. Беляєва, І. Доценко, О. Євчук, С. Губарєва.

Використання інтерактивних технологій досліджують такі відомі вчені, як Г. Брос, М. Кларен, Л. Пироженко, Н. Фомін, О. Пометун, Н. Суворова та інші.

Формування мети статті. Метою статті є розкриття особливостей вивчення англійської мови українськими та польськими школярами з використанням різних підручників; доведення необхідності використання ІКТ у процесі навчання мови та пропонування ефективних форм роботи на початкових етапах навчання, урахуваючи реформи в освіті.

Виклад основного матеріалу. Англійська мова є однією з найпоширеніших мов у світі. Нею розмовляє у більше ніж 51 країні світу понад 1 млрд людей. Сьогодні попит на вивчення англійської мови безупинно зростає, адже вона є базовою міжнародною мовою. Як говорив Й. Гете: «Скільки мов ти знаєш, стільки разів ти людина».

На початку 2016 року експерти міжнародного освітнього центру EducationFirst провели дослідження серед сімдесяти країн світу щодо знання англійської мови як іноземної. Рейтинг очолила Швеція. Польща посіла дев'яте місце. Відповідно до рейтингу, Україна належить до країн із середнім рівнем знання англійської мови. Її місце – 34, що є далеко не високим показником [6].

Завданням навчального процесу з іноземної мови в сучасних умовах є надання можливостей кожному учневі вивчити мову як для особистих цілей, так і для відповідності потребам сучасного суспільства. Від майбутніх громадян вимагається фахове оволодіння іноземною мовою з метою здійснення процесів спілкування та співпраці між країнами в різних галузях і з різними фахівцями тих країн, які є носіями різних мов та культур.

Виклики часу зумовили розроблення Концептуальних засад реформування середньої освіти – документа, який проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей. Які ж нерозв'язані проблеми вітчизняної системи освіти та її основоположної ланки – початкової освіти, стали поштовхом для прийняття реформаторських рішень?

По-перше, існують великі відмінності між школами, які територіально, соціально й демографічно працюють у різних умовах, що утруднює реальний доступ учнів до здобуття якісної освіти.

По-друге, все ще недостатньо розвинена мережа дошкільних закладів – це унеможливило обов'язкову передшкільну підготовку дітей старшого дошкільного віку. Такий стан, як засвідчує статистика, буде зберігатися в найближчі роки, тому постає потреба пошуку й інших шляхів здійснення підготовки дітей до школи.

По-третє, умови навчання дітей, особливо 6-річних першокласників, – наповнення класів, режим навчання, вимоги до приміщення, забезпечення харчуванням, матеріальна база тощо – у переважній більшості закладів освіти не відповідають психофізіологічним особливостям розвитку учнів.

По-четверте, з кожним роком збільшуються ризики погіршення фізичного та психологічного здоров'я дітей, що вимагає перегляду режиму їхньої навчальної праці, розвантаження й переструктурування змісту навчальних предметів, уникнення дублювання матеріалу тощо.

По-п'яте, значно збільшилася кількість дітей, які потребують особливого і тривалого психолого-педагогічного супроводу, логопедичної, соціальної й медичної допомоги, – до цього виклику наша школа підготовлена лише частково.

По-шосте, у сільській місцевості якість освіти не витримує конкуренції із міською, – про це свідчать результати ЗНО, відсутність школярів в олімпіадному русі. Школи сільської місцевості, особливо початкові, стали переважно малочисельними, а через це поглибилась потреба впровадження інших форм навчання, штатних розписів, створення відповідного освітнього середовища.

По-сьоме, вимагає змін навчальне забезпечення – більшість підручників залишається застарілою з огляду на інноваційні результати початкової освіти. Недостатнє виділення коштів на їх друк і застарілі уявлення замовників про функції цього виду продукції обмежує авторів у створенні повноцінної сучасної навчальної книги. У більшості випадків школи, вчителі не мають змоги самостійно обирати той або інший підручник, вони часто змушені звертатися до батьків стосовно придбання сучасної навчальної продукції [1].

Психічний і особистісний розвиток дитини в молодшому шкільному віці зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку – навчанням у початковій школі. На цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчання, основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція.

Зважаючи на це і враховуючи специфіку розвитку дитини в цьому віці, існує потреба в комунікативній методиці викладання англійської мови. Молодші школярі потребують цікавих та змістовних

уроків для кращого засвоєння навчального матеріалу та подальшої результативної праці. Основним засобом навчання в молодшій школі є підручник.

Як засіб навчання, підручник посідає особливе місце в комплекті для учня, він є головним навчальним посібником. У ньому міститься методично організований мовний та мовленнєвий матеріал, вправи для оволодіння цим матеріалом у різних видах мовленнєвої діяльності (крім текстів для аудіювання, які є у книжці для вчителя), граматичний довідковий матеріал, додаток (пісні, вірші, словник тощо).

Структура підручника певною мірою залежить від методичної концепції авторів. Традиційно підручники організовані за тематичним або ситуативно-тематичним принципом у розділи, які є відносно закінченими відрізками змісту навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письма. Кожний розділ, як правило, охоплює серію уроків і має поурочну структуру. У підручнику можуть бути використані різноманітні засоби наочності: схеми, таблиці, малюнки, діаграми, символіка, різні шрифти, колір тощо. Отже, підручник повинен містити все, що є необхідним для досягнення цілей навчання. Серед основних вимог, що висуваються до структури та змісту підручника, виділяють такі:

а) підручник має забезпечувати послідовність подання мовного та мовленнєвого нового матеріалу від уроку до уроку;

б) зміст підручника має бути комунікативно спрямованим;

в) кожний параграф підручника повинен мати «стрижень», навколо якого організується весь матеріал (таким «стрижнем», наприклад, може бути типова фраза, тема тощо);

г) у структурі параграфа має бути спеціальний розділ – домашнє завдання;

д) структура і зміст підручника мають забезпечувати паралельне оволодіння вміннями як усного, так і писемного спілкування.

Підручник як засіб навчання мови й мовлення, а також формування лінгвокраїнознавчої та соціокультурної компетенції моделює систему навчання мови, прийняту авторами. Ця система включає цілі навчання, зміст навчального предмета, особливості процесу формування знань, навичок і вмінь, методи й засоби навчання. Основними засобами, які використовуються в підручнику для реалізації мети і завдань навчання іноземної мови, є вправи та завдання. У змісті підручника повинні міститися різноманітні ситуації, що моделюють і стимулюють комунікативну діяльність [11].

Нами було досліджено декілька шкіл міста Кракова в Польщі. Ми з'ясували, що вони використовують підручники видавництва Pearson, Express Publishing, Oxford University Press, Macmillan Education, Cambridge University Press. Учителі цих шкіл активно співпрацюють із Британською Радою, розробляють проекти на міжнародній платформі e-Twinning та постійно підвищують свій професійний рівень за допомогою вебінарів, семінарів, додаткових курсів та тренінгів. Уроки англійської мови в досліджених школах проводяться 4–5 разів на тиждень.

Наприклад, Краківська початкова школа № 5 ім. Польських олімпійців працює за підручниками Bugs World з 1 по 3 класи та Brainy з 4 класу (видавництво Macmillan Education). До того ж у школі раз на тиждень проводяться додаткові заняття за допомогою методу «Загальне фізичне реагування», що передбачає інтерактивне викладання та створює природню основу для оволодіння мовою. Заняття проходять з використанням таких форм роботи, як дитячі віршики, пісні, казки, різноманітні ігри. Наприклад, гра «Естафета». На дошці написані слова з теми, учасник протилежної команди називає одне слово, учасник другої команди вибігає до дошки й закриває рукою потрібне слово. Якщо завдання виконане правильно, то естафета передається далі [7].

Приватна початкова школа № 2 ім. Польських Нобелівських лауреатів у Кракові працює за підручниками видавництва Cambridge University Press і проводить підготовчі курси для екзаменів по Cambridge English. Під час курсів школярі розвивають комунікативні навички, розуміння читання і слухання й розширюють свої знання лексичних та граматичних тем, які потрібні під час сертифікованих міжнародних іспитів у Кембриджі, таких як: «Starters» (клас 2 SP); «Movers» (клас 3–4 SP); KET (класи 5–6 SP); FCE (клас II–III. Gim.) [8].

Краківська початкова школа № 3 ім. Анджея Моджевського постійно використовує ІКТ при викладанні іноземної мови.

Ми дослідили, що в цій школі проводяться дворічні інновації «Пригода з англійською мовою – у пошуках знань та мотивації» та «Англійська на ІКТ-ТОП». Учителі англійської мови взяли участь у серії тренінгів, які ефективно підготували їх для проведення занять із використанням інструментів ІКТ.

Ці дворічні інновації враховують чотири основні цілі:

– посилення використання технологічних інструментів;

– подальша співпраця на міжнародній платформі e-Twinning (завдяки новинкам учителі цієї школи здійснили 4 міжнародні проекти, один з них у співпраці зі школою в Греції отримав European Quality Label);

– посилення уваги до розвитку мовних навичок (аудіювання та читання) і здатність відповідати в

конкретних комунікативних ситуаціях;

– додаткові класи англійської з кодування як в автономному режимі, так і в режимі онлайн.

Кодування розглядається фахівцями як третя мова сучасного світу – у багатьох країнах вона включена в основний навчальний план. Тому програми, що використовуються для вивчення кодування, складено переважно англійською мовою. Студенти зможуть брати участь у глобальній діяльності, наприклад, у таких заходах, як «Європейський тиждень кодування» або «Час кодування».

Заняття для окремих I–III класів проводяться три рази на тиждень і для учнів IV–VI класів двічі на тиждень, учні розподілені на інтеграційні групи.

На уроках учителі краківських шкіл активно використовують комп'ютери, вихід до мережі Інтернет, інтернет-програми, інтерактивні дошки, телефони, планшети як інструменти та засоби у процесі навчання. Використання сучасних технічних засобів допомагає розвивати лексику, навички читання, письма та аудіювання за допомогою онлайн ресурсів.

Учні на уроках створюють аватари та вікторини з використанням мультимедійних ігор.

Використання ІКТ дає можливість повсякденного контакту з англійською мовою, що розвиває комунікативні навички в учнів, допомагає встановити контакт зі школами інших європейських країн. За допомогою планшетів учні створюють дизайнерські роботи. Діти використовують освітні веб-сайти та збагачують словниковий запас за допомогою онлайн ресурсів. Студенти, беручи участь у проектах e-Twinning під керівництвом учителя, дізналися про культуру та традиції англійських країн у спосіб, адаптований до їхніх освітніх можливостей [9].

Завдяки тому, що в досліджених нами польських школах викладання іноземної мови проводиться чотири рази на тиждень (у першому класі – два рази на тиждень), учителі на уроці встигають викласти запланований обсяг матеріалу та проводять більше ігор, наприкінці уроку вони часто вмикають ролики та мультфільми з каналу YouTube. Школярі слухають сучасні популярні пісні, перекладають їх та обговорюють, ставлять лайки та відмічають кількість переглядів на каналі.

В Україні діти вивчають мову одинадцять років, тобто у найкращій перспективі школярі мають від початкового рівня до високого опанувати мову. Проте результати зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) показують протилежне. У 2015 році з англійської мови тільки 13 осіб із 72 тисяч абітурієнтів набрали максимальну кількість балів. Поріг не пройшли 13,3 % (9,5 тисячі випускників). Ще гіршим виявився попередній 2014 рік, коли майбутні абітурієнти не показали не те що високого, а належного рівня знань із іноземної мови – успішно пройшли тест лише 0,11 % випускників. З цього випливає, що та частина українців, яка становить більшість у загальноосвітніх школах, має низькі знання з англійської мови.

На жаль, така ситуація вже стала тенденцією. Проблема полягає в таких факторах: по-перше, у відсутності достатньої кількості матеріальної бази, часто навіть кількості не вистачає в школах. А шкільна програма досить часто стикається з фінансовими труднощами, що, у свою чергу, впливає на якісне вивчення англійської мови. Особливо це стосується школярів, які живуть у селищах міського типу, селах.

По-друге, це проблема низької зарплати вчителів і, як результат, малоефективної продуктивності праці. Більшість учителів не зацікавлена в застосуванні інтерактивного навчання, дотримується застарілих традиційних методів, які гальмують розвиток мовленнєвої компетенції школярів.

По-третє, спеціалізовані школи, гімназії, де англійська мова вивчається майже щодня, є фінансово недоступними для більшості українських сімей [6].

Ми дослідили викладання англійської мови в деяких школах міста Суми. У більшості шкіл, на відміну від Польщі, при вивченні іноземної мови використовуються підручники вітчизняних авторів: А. Несвіт та О. Карп'юк. Ці підручники сильно програють порівняно з тим, які використовуються в польських школах, до того ж у них є помилки. Цього разу мова йтиме про підручник для I класу з англійської мови для загальноосвітніх шкіл (автор О. Карп'юк). Ще до парламентських слухань учитель-методист Анатолій Шванц ознайомився з ним і помітив чимало помилок. Йдеться навіть не про мимодруки чи неправильно поставлені розділові знаки.

У цьому підручнику його автор (О. Карп'юк) постійно експериментує з артиклями і не помічає, що на сестру, Санта-Клауса і маму не можна казати «it» – адже вони живі, а не предмети.

У підручнику є ще чимало недоглядів, у тому числі звертання на листівці. Наприклад, вказано «To Mum and Dad», хоча там правильно писати «Dear Mum and Dad»; королева і зоопарк чомусь пишуться з великої літери при простому називанні (у підручнику вони Zoo і Queen).

Автор підручника для першокласників також вважає, що носії мови використовують словосполучення «a New Year tree», хоча це калька з російської, натомість є «a Christmas tree» [5].

Викладання мови в сумських школах проводиться в першому класі один раз на тиждень, з другого класу – двічі на тиждень. Матеріалу в підручниках досить багато і часто не вистачає часу на уроці охопити не те що весь, а й половину.

Щодо використання ІКТ зазначимо, що майже всі школи міста мають мультимедійний проектор та екран, що є позитивним. Але, на жаль, вони є не в кожному класі, тому немає змоги використовувати їх на кожному уроці. І лише декілька шкіл мають інтерактивні дошки та вихід до мережі Інтернет.

На міжнародній платформі e-Twinning зареєстровано лише декілька шкіл №№ 2, 5, 19, 29, гімназія № 1 та НВК № 41. У проектах на e-Twinning взяли участь лише школа № 5 та гімназія № 1.

Наведемо порівняльну таблицю організаційно-методичного забезпечення процесу викладання англійської мови в початкових школах України та Польщі (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна таблиця організаційно-методичного забезпечення процесу викладання англійської мови в початкових школах України та Польщі

Показники для порівняння	Польські школи	Українські школи
Підручники	Видавництва Pearson, Express Publishing, Oxford University Press, Macmillan Education, Cambridge University Press	Вітчизняних авторів
Кількість уроків на тиждень (початкова школа з 1 класу)	2-5	1-2
Додаткові заняття	Так	За згодою батьків за додаткові кошти
Використання мультимедіа	Так	Так, але не завжди
Використання Інтернету на уроці	Так	Майже немає
Проекти на платформі e-Twinning	Так	Не всі школи зареєстровані, мало діючих проєктів
Використання ресурсів Британської ради	Постійно	Не у всіх учителів є можливості

Висновки. Отже, на теоретичному і практичному рівнях дослідження проблематика викладання англійської мови в Україні порівняно з Польщею є відносно новою. Аналізуючи проблему викладання англійської мови, можна зробити висновки:

- польські школи мають кращу матеріальну базу;
- у Польщі використовують методики та підручники кращих шкіл та видавництв;
- польські вчителі разом із учнями створюють міжнародні проєкти і мають високі нагороди;
- в Україні мало уваги приділяється міжнародним проєктам та курсам із підвищення фахового рівня;
- в Україні не всі школи мають фінансові можливості для підключення мережі Інтернет та придбання сучасних засобів навчання;
- потрібна більша кількість годин для кращої практики мови.

Ефективність викладання іноземної мови в початковій школі досягається завдяки якісним підручникам, комунікативній методиці, бажанню вчителя та його кваліфікації, використанню засобів, які роблять процес цікавим та ближчим до життя. Для цього вчителям можна брати участь на міжнародній платформі e-Twinning для розроблення цікавих проєктів спільно зі школами європейських країн. Для вдосконалення своєї методики слід користуватися матеріалами Британської ради в Україні. З 2016 року ця організація зробила безкоштовні курси викладання англійської мови для вчителів. Це масштабний проєкт, після якого вчителі можуть повернутися у свої школи і по-новому почати викладати мову.

Із 2017 року одним із напрямів національної програми з вивчення та популяризації іноземних мов GoGlobal було викладання англійської у школах. Вони проводять вебінари, семінари для вчителів, організують літні табори.

В Україні є кілька можливостей запросити до школи волонтерів – людей, для кого англійська є рідною. До прикладу, волонтерів із Американського корпусу миру. Ці люди допомагатимуть дітям удосконалювати мову, а вчителям – свої навички викладання. До міста Суми волонтерів можна запросити через Центр Європейських ініціатив, який радо співпрацює зі школами та іншими освітніми закладами.

Відомі видавництва Pearson, Oxford University Press, Macmillan Education, Cambridge University Press постійно проводять безкоштовні цікаві та змістовні вебінари та семінари, на яких учителі можуть підвищити свій фаховий рівень, дізнатися новини щодо методики викладання англійської мови, отримати допоміжну літературу та дидактичні матеріали.

Список використаних джерел та літератури

1. Нова українська школа: порадник для вчителя / підзаг. ред. Бібік Н. М. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
2. Жеребна Н. М. Проблеми викладання іноземної мови в умовах профільного навчання: теорія і практика / Н. М. Жеребна // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 1 (2). – С. 26–35.
3. Полікарпова Ю. О. Сучасні тенденції викладання англійської мови в Україні [Електронний ресурс] / Ю. О. Полікарпова // Народна освіта. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>. – Дата звернення: 11.05.2018.
4. Общевропейские компетенции владения иностранным языком [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ru.wikipedia.org>. – Дата звернення: 11.05.2018.
5. Шванц А. В. Помилки в підручнику англійської мови [Електронний ресурс] / А. В. Шванц // Режим доступу: <http://www.osvita.ua/school/37872/>. – Дата звернення: 11.05.2018.
6. Do you speak English? Або реалії вивчення англійської мови в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://sdplatform.org.ua>. – Дата звернення: 11.05.2018.
7. Сайт початкової школи № 5 в Кракові. – Режим доступу: <https://sp5.krakow.pl>. – Дата звернення: 11.05.2018.
8. Сайт приватної початкової школи № 2 в Кракові. Режим доступу: <https://educacja.krakow.pl>. – Дата звернення: 11.05.2018.
9. Сайт початкової школи № 3 в Кракові. – Режим доступу: <https://sp3.krakow.pl>. – Дата звернення: 11.05.2018.
10. Сайт початкової школи № 64 в Кракові. – Режим доступу: <https://sp64krakow.pl>. – Дата звернення: 11.05.2018.
11. Питання з методики викладання англійської мови [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/5110673/>. – Дата звернення: 11.05.2018.

Наталія Юрьевна Коханова,

учитель английского языка высшей категории

Коммунальной организации

Сумской учебно-воспитательный комплекс

«Дошкольное учебное заведение-

общеобразовательная школа I степени» № 41 «Радуга»,

e-mail: nkohanova@gmail.com

УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УКРАИНЫ И ПОЛЬШИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В статье рассмотрена проблема преподавания английского языка в польских школах, в частности города Кракова в начальных классах, по сравнению с украинскими школами города Сумы. В работе обозначены особенности построения учебного процесса с использованием ИКТ, мультимедиа и разнообразных игр, рассмотрен ряд учебников и вспомогательной литературы, используемых в учебном процессе. Освещены общие черты и различия преподавания языка в начальной школе двух стран.

Ключевые слова: младшие школьники, начальная школа, уроки английского языка, учебники, английский язык, использование ИКТ.

Nataliia Kokhanova,

teacher of English language of the highest category

of the Communal Organization Sumy

educational complex «Pre-school education institution-

secondary school of the I degree» № 41 «Raduga»,

Sumy, Sumy region,

e-mail: nkohanova@gmail.com

**TEXTBOOK AS A MEANS OF FORMING ENGLISH-SPEAKING COMPETENCE
OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN UKRAINE AND POLAND:
COMPARATIVE ANALYSIS**

Introduction. *The purpose of the article is to analyze the main trends of teaching and learning English language at some schools in Poland and compare them with the trends in Ukraine, to find similar and different features in teaching and to find out where better results can be achieved.*

Methods. *In the research a system of theoretical methods was used, which includes: comparative analysis of the scientific literature on the researched problem; induction, deduction, which help to determine the similarity and difference between the processes of teaching foreign language as well as trends of teaching in the schools of Poland and Ukraine.*

Results. *The result of teaching and learning English language depends on the teacher's desire to work, his/her professional and personal qualities, choice of the textbooks, use of the modern technologies, gadgets and the Internet. To achieve the goal of such educational influence is real only if the pupils perceive their teacher as the example of a good specialist and authority.*

Originality. *Teaching English at primary school is an important step in learning a language in future and making use of it in life. Teachers of a new Ukrainian school must master the methodological and technological basis of learning, which requires extraordinary approaches to the organization of a holistic learning process. Ukrainian teachers should use the experience and achievements of teachers of Polish schools who get good results in teaching the language.*

Conclusions. *Ukraine's rapid integration into the European education space highlights the great problem of using foreign languages by young people, but the future of the state depends on how educated and knowledgeable the nation is. The concept of the «New Ukrainian School» focuses on improving the level of English language teaching and learning, forming language skills and the development of a competitive personality.*

Key words: *junior schoolchildren, primary school, English lessons, textbooks, English language, use of ICT.*

References

1. Nova ukrajyns`ka shkola: poradny`k dlya vchy`telya / pidzag. red. Bibik N. M. – K. : TOV «Vy`davny`chy`j dim «Pleyady`», 2017. – 206 s.
2. Zhrebna N. M. Problemy` vy`kladannya inozemnoyi movy` v umovax profil`nogo navchannya: teoriya i prakty`ka / N. M. Zhrebna // Tavrijs`ky`j visny`k osvity`. – 2014. – № 1 (2). – S. 26–35.
3. Polikarpova Yu. O. Suchasni tendencyi vy`kladannya anglijs`koyi movy` v Ukraini [Elektronny`j resurs] / Yu. O. Polikarpova // Narodna osvita. – Rezhy`m dostupu: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>. – Data zvernennya: 11.05.2018.
4. Obshheevropejsky`e kompetency`y` vladenya y`nostrannym yazykom [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://www.ru.wikipedia.org>. – Data zvernennya: 11.05.2018.
5. Shvancz A. V. Pomy`lky` v pidruchny`ku anglijs`koyi movy` [Elektronny`j resurs] / A. V. Shvancz // Rezhy`m dostupu: <http://www.osvita.ua/school/37872/>. – Data zvernennya: 11.05.2018.
6. Do you speak English? Abo realiyi vy`vchennya anglijs`koyi movy` v Ukraini [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <https://sdplatform.org.ua>. – Data zvernennya: 11.05.2018.
7. Sajt pochatkovoyi shkoly` № 5 v Krakovi. – Rezhy`m dostupu: <https://sp5.krakow.pl>. – Data zvernennya: 11.05.2018.
8. Sajt pry`vatnoyi pochatkovoyi shkoly` № 2 v Krakovi. Rezhy`m dostupu: <https://educacja.krakow.pl>. – Data zvernennya: 11.05.2018.
9. Sajt pochatkovoyi shkoly` № 3 v Krakovi. – Rezhy`m dostupu: <https://sp3.krakow.pl>. – Data zvernennya: 11.05.2018.
10. Sajt pochatkovoyi shkoly` № 64 v Krakovi. – Rezhy`m dostupu: <https://sp64krakow.pl>. – Data zvernennya: 11.05.2018.
11. Py`tannya z metody`ky` vy`kladannya anglijs`koyi movy` [Elektronny`j resurs]. Rezhy`m dostupu: <https://studfiles.net/preview/5110673/>. – Data zvernennya: 11.05.2018.

Отримано редакцією 31.05.2018 р.

УДК 374–054.62:304.2

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-201-208

Світлана Сергіївна Костюк,
викладач кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Криворізький національний
університет»,
e-mail: skostyukss@gmail.com

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ: СИСТЕМА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

У статті проаналізовано погляди провідних науковців на визначення понять мовна, мовленнєва, комунікативна та міжкультурна компетентності. Обґрунтовано визначення цих компетентностей як складників розвитку міжкультурної комунікації студентів-іноземців. Схарактеризовано окреслені компетентності та їх компоненти для процесу навчання української мови студентів-іноземців. Конкретизовано зміст чотирьох взаємозалежних компонентів кожної компетентності: ціннісний, когнітивний, дієвий, культурологічний. Закцентовано на необхідності розвитку означених компетентностей задля формування практичних умінь, навичок толерантної поведінки в суспільстві, підвищення рівня соціальної адаптації.

Ключові слова: компетентності, студенти-іноземці, компетентнісний підхід, компоненти, українська мова як іноземна, ціннісний, когнітивний, дієвий, культурологічний.

Постановка проблеми. Процес старіння інформації в сучасному світі відбувається набагато швидше, ніж завершується процес навчання. Тому парадигма, зорієнтована на отримання знань, не може задовольняти сучасний стан освіти, яка сьогодні має такі пріоритети:

- навчити навчатися впродовж життя, використовувати отримані знання у своїй діяльності (професійній, суспільній чи побутовій);
- забезпечити формування компетентної особистості, що використовує набуті знання на практиці для розв'язання соціальних чи професійних завдань на ринку праці, здатна виконувати певні соціальні та професійні функції, приймати відповідальні рішення, пристосовуватися до мінливих умов сьогодення;
- формувати особистість, що усвідомлює свою належність до української та світової культур, підготовлена до життя і праці в мультикультурному світі;
- виховувати шанобливе ставлення до рідної культури й толерантне – до інших культур та їх представників [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ураховуючи першочергові завдання освіти та досвід провідних країн, науковці (П. Вогеліус, П. Врігнод, Р. Данон, Р. Джакку-Сівонен, І. Зимня, Д. Міллер, М. Норріс, Дж. Пешар, Є. Свенік, П. Трієр, В. Хутмахер, А. Хуторської) виокремили ключові компетентності, необхідні для розуміння ситуації та досягнення результатів в особистісній та професійній сферах: загальні та фахові («TUNING»); діяти самостійно, відповідно до ситуації; використовувати інтерактивні засоби (мову, знання, закони та ін.) задля активного діалогу між особистістю та довкіллям; інтеграція та взаємодія в соціально гетерогенних групах (DeSeCo); ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова (А. Хуторської); стосуються особистості як суб'єкта діяльності, взаємодії людини з іншими людьми, діяльності людини (І. Зимня).

У Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти компетентності поділено на дві групи: загальні (декларативні знання, уміння та навички) й комунікативні (лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична) [2, с. 13].

Нове соціальне замовлення щодо всебічного розвитку особистості через навчання та набуття суспільного досвіду привертає увагу вітчизняних науковців (В. Андрущенко, С. Калашник, В. Кремень, А. Кузьмінський, В. Раєвський) до компонентів освіти, спрямованих на формування компетентностей, необхідних для продуктивної діяльності особистості, характеристиками якої є мобільність, самостійність, конструктивність та готовність до міжкультурної взаємодії. З-поміж провідних складників виокремлюють такі: знання про різні галузі довкілля; набуті уміння й навички, необхідні для виконання конкретних видів діяльності; здатність переносити засвоєні знання на реальну ситуацію, знаходження альтернативних способів розв'язання проблеми, самостійне комбінування відомих способів діяльності задля використання їх у змінній ситуації; досвід людських відносин; досвід ціннісного ставлення людини (знання норм ставлення, умінь та навичок, дотримання норм поведінки).

Грунтуючись на Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя, робочою групою на чолі з Л. Гриневич було виокремлено десять ключових компетентностей: спілкування державною (і рідною у разі відмінності)

мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадська компетентність; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя [3].

В означених компетентностях акцентовано увагу на необхідності формування особистості, освіченої в гуманітарних, точних та природничих науках, адаптованої до соціально-культурних особливостей спілкування з представниками інших народів.

Зміни у змісті освіти, продиктовані вимогами сучасності, знайшли відображення в законодавчих документах України: Національній доктрині розвитку освіти, Законі «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепції «Нова українська школа».

Отже, інтеграція України до світового освітнього простору зумовила зміну парадигми сучасної освітньої політики та законодавчої бази України, чільне місце в якій посідають такі вимоги: підготовка конкурентоспроможного фахівця, озброєного компетентностями (знання, уміння, навички), необхідними для розв'язання завдань упродовж життя; розширення міжкультурного співробітництва, обмін культурними цінностями.

Розширення й активізація міжнародних зв'язків в Україні, відносно недорогі освітні послуги порівняно з іншими країнами приваблюють студентів-іноземців. Система навчання іноземних громадян, які на певний період вважаються суб'єктами вищої освіти, є важливим складником становлення держави як рівноправного партнера у створенні відкритого освітнього простору та розглядається як один із показників ефективної інтеграції країни у світове співтовариство, як процес інтернаціоналізації в царині вищої освіти, як основа сприяння виходу держави на міжнародний ринок освітніх послуг [4].

Формулювання мети статті. На основі аналізу дефініцій компетентностей (мовна, мовленнєва, комунікативна, міжкультурна) схарактеризувати компетентності міжкультурної комунікації студентів-іноземців у процесі навчання української мови.

Виклад основного матеріалу. Актуальність розвитку компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців зумовлено: кардинальною відмінністю соціально-культурних орієнтирів країни навчання від культурних традицій власної країни; орієнтацією системи навчання мови на культурологічні аспекти, уміння послуговуватися ними задля розв'язання проблемних ситуацій спілкування та досягнення позитивного результату взаємодії; розширенням контактів між представниками різних лінгвокультурних спільнот.

Перебуваючи у країні навчання, іноземні студенти завжди є учасниками процесу міжкультурної комунікації, що відрізняється від того, яким послуговуються носії мови всередині власної культури, й суттєво впливає на успіх чи невдачу комунікативної події. Тому мета навчання української мови як іноземної полягає не стільки в озброєнні студентів правилами вживання мовних одиниць, скільки в їхній підготовці до міжкультурних контактів: навчити розуміти й визнавати культурну різноманітність, за допомогою мови опанувати нову культуру, готувати до міжкультурного та міжособистісного спілкування. Володіння знаннями й уміннями з мови і культури, уміння виокремити розбіжності, які перешкоджають розумінню під час спілкування стануть запорукою успішного розвитку особистості в багатокультурному середовищі.

Аналіз результатів досліджень феномену міжкультурної комунікації свідчить, що науковці витлумачують означене поняття як: комунікативну взаємодію різних культур, орієнтовану на взаємопроникнення культурно-комунікативних смислів, досягнення взаєморозуміння з урахуванням і збереження національної ідентичності (А. Козак); процес взаємозв'язку та взаємодії представників різних культур, під час якого відбувається обмін інформацією, досвідом, цінностями (Є. Подольська); особливості вербального і невербального спілкування людей, що належать до різних національних та лінгвокультурних спільнот і послуговуються різними мовами (Ф. Бацевич). У складі міжкультурної комунікації науковці (І. Зимня, С. Мурєєва, Т. Парфьонова, Т. Пермякова, С. Рубіна) виокремлюють такі компоненти: загальнокультурні (поінформованість про норми та цінності різних країн); соціокультурні (наявність умінь спілкування з представниками інших культурних спільнот); лінгвосоціокультурні (знання особливостей мови інших країн та їх доречне використання). Відтак основою міжкультурної комунікації є мова (відображає культуру народу); культура (передає особливості суспільно-історичних умов); особистість (формується в освітній та соціальній діяльності).

Апелюючи до праць науковців, уважаємо, що у процесі навчання студентів-іноземців української мови необхідно формувати комунікативну, мовну (лінгвістичну), мовленнєву та міжкультурну компетентності задля становлення міжкультурної особистості, здатної до успішної діяльності з представниками інших лінгвокультурних спільнот.

На основі аналізу класифікацій ключових компетентностей та їх провідних функцій можна

стверджувати, що комунікативна компетентність є обов'язковим складником кожної із запропонованих систем. Це вказує на її особливу роль як інструмент взаємодії між індивідуумами, культурами, соціумами. Вона є неодмінною умовою праці, пізнання, вироблення систем цінностей, необхідних для життя. А. Хуторської потрактовує її як набуття особистістю комунікативних якостей, необхідних для взаємодії з іншими людьми та потоками інформації, умінням знаходити й інтерпретувати інформацію, виконувати різні соціальні ролі в групі та колективі [5, с. 57].

З. Бакум витлумачує означену компетентність як спеціальні знання стилів і типів мовлення, їх доцільне використання в різних видах мовленнєвої діяльності, уміння співвідносити мовні засоби з цілями й умовами спілкування, вибудовувати спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та системи культурних уявлень і цінностей певної мови [6, с. 205].

З погляду психологів (Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянніков, Є. Руденський), комунікативна компетентність характеризується як: здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, встановлювати й підтримувати контакти з людьми; система внутрішніх ресурсів, необхідних для ефективної взаємодії; здатність вільно володіти вербальними й невербальними засобами спілкування.

Соціологи (І. Виноградова, О. Власова, В. Донецька, А. Коваленко, А. Соколов) розуміють означене поняття як рівень засвоєння досвіду взаємодії з навколишніми, який забезпечує особистості адекватне функціонування в суспільстві, дозволяє моделювати поведінку співрозмовника, розв'язувати конфліктні ситуації за допомогою засобів і технологій.

Доречною в контексті нашого дослідження є думка О. Леонтович про те, що комунікативна компетентність разом із мовленнєвою і культурною є складником міжкультурної компетентності, охоплює комплекс умінь, необхідних для висловлення своєї думки та розуміння співрозмовника, спрямовує взаємодію, дозволяє оцінити результати діяльності [7, с. 50–54].

Отже, комунікативна компетентність – це поєднання знань мовної системи та здатності їх застосовувати в мовленнєвій діяльності, що містить декілька компонентів: ті, що пов'язані з використанням мови, та особистісні характеристики, що впливають на результат спілкування. Перший компонент передбачає такі складники (Ю. Ємельянов, М. Кенел, М. Свейн): граматичний (словниковий запас, правила правопису й вимови, побудови речень); соціолінгвістичний (уміння доречно розуміти й застосовувати граматичні форми відповідно до контексту); дискурсивний (здатність використовувати синтаксичні та семантичні засоби, продукувати зв'язне повідомлення); стратегічний (використання вербальних і невербальних засобів задля досягнення позитивного результату взаємодії).

У другому компоненті науковці (В. Абраменкова, Л. Артемова, А. Бодальов, Ю. Ємельянов, А. Кідрон, Є. Щербакова) виокремлюють складники: когнітивний (пізнання іншої людини, уміння поділяти погляди іншої людини); емоційний (емоційна чуйність); поведінковий (здатність до співпраці, ініціативність, адекватність у спілкуванні).

Навчання української мови студентів-іноземців має на меті не тільки засвоєння знань, але й навичок використання в іншомовному спілкуванні комунікативних стратегій (знання, вміння, досвід, необхідні для ефективного спілкування), набутих під час вивчення мови задля досягнення взаєморозуміння зі співрозмовником.

Відтак, комунікативну компетентність студентів-іноземців визначимо як здатність доречно використовувати мовні засоби, встановлювати й підтримувати контакти з людьми, засвоювати досвід соціальної взаємодії, співвідносити мовні засоби з метою ефективного спілкування, що дозволить їм брати повноцінну участь у суспільному й професійному житті. Компонентами означеної компетентності є: ціннісний, когнітивний, дієвий та культурологічний. Ціннісний компонент передбачає здатність усвідомлювати значення комунікації як засобу передавання інформації задля встановлення взаємодії між людьми та досягнення певної мети (усвідомлення ролі комунікації у порозумінні між учасниками спілкування; усвідомлення значення комунікації у реалізації інформаційного обміну; розуміння комунікації як засобу емоційного впливу на дії партнерів по спілкуванню; оцінювання процесу комунікації задля виявлення труднощів та запобіганням у подальшому спілкуванні).

Когнітивний компонент охоплює знання стратегій спілкування, володіння соціальними і культурними знаннями, навичками та вміннями міжособистісної взаємодії (уміння моделювати діалог, дотримуватися норм української літературної мови; знання правил комунікативного контролю; уміння слухати як основа ефективного спілкування; знання особливостей вербальної та невербальної поведінки учасників спілкування; знання правил комунікації задля налагодження взаємин та досягнення результату; уміння визначати спосіб розв'язання певної проблеми, добирати аргументи для доведення власної думки, спростовувати хибні припущення й твердження).

Дієвий компонент становить комплекс умінь і навичок, що забезпечує можливість вибудовувати стратегію спілкування відповідно до ситуації та з урахуванням особливостей співрозмовників (передавати

інформацію в процесі комунікації; регулювати власну комунікативну діяльність задля досягнення мети; удосконалювати міжособистісні відносини у процесі обміну інформацією; аналізувати процес комунікації задля попередження конфліктних ситуацій).

Культурологічний компонент передбачає усвідомлення впливу культури на процес комунікації (уміння використовувати українську мову як засіб формування позитивного ставлення до її представників; усвідомлювати необхідність дотримання морально-етичних норм стосовно учасників комунікативного процесу; розуміти соціокультурне тло інформації; знання фізіологічних, психологічних та соціальних особливостей комунікантів; уміння оцінювати відповідність своїх вчинків загальнолюдським моральним нормам).

Сучасні лінгводидакти (З. Бакум, О. Горошкіна, М. Пентиліук) наголошують, що основною метою навчання мови є формування й розвиток мовної особистості – людини, яка виявляє високий рівень мовної (лінгвістичної) та мовленнєвої компетентностей. Під мовною компетентністю науковці розуміють: опанування знань (з лексики, граматики, фонетики та орфографії) і формування відповідних навичок: фонетичних, лексичних, морфологічних, синтаксичних, орфографічних, графічних та каліграфічних (О. Бігич, Н. Бражник, С. Гапонова, С. Ніколаєва); наявність знань і навичок вільно користуватися діапазоном мовних засобів на рівні, необхідному для виконання професійних функцій (І. Галімізнова).

У нашому дослідженні витлумачимо термін «мовна компетентність студентів-іноземців» як здатність використовувати мовні одиниці й правила їх поєднання, правила творення граматичних форм, лінгвістичних понять; вибудовувати граматично правильні форми і синтаксичні структури без зміни змісту висловлення та вживати їх у тому значенні, у якому вони використовуються носіями мови; продукувати мовлення, долати бар'єри вербального й невербального спілкування з представниками інших лінгвокультурних спільнот.

Ціннісний компонент означеної компетентності передбачає здатність особистості усвідомлювати значення мови у збереженні духовних надбань народу, вивчення мови як засобу пізнання, спілкування та самовираження, збереження й передавання інформації від покоління до покоління (прагнення до мовної досконалості задля порозуміння з представниками інших культур; толерантне ставлення до української мови; усвідомлення ролі мови в житті соціуму).

Когнітивний компонент охоплює мовні знання, необхідні для здійснення діяльності в суспільно-політичній й професійній сферах (фонетичного, лексичного, граматичного, стилістичного рівнів мови; мовних одиниць та правил їх поєднання, відмінності у побудові української та рідної мов; еквівалентних / безеквівалентних лексичних одиниць рідної та української мов; різних типів речень та правил їх будови; синонімів та антонімів задля уникнення повторів; інтонаційних правил побудови речення / висловлення; стилів української мови; аналіз мовних і позамовних понять та явищ, їх порівняння й узагальнення).

Дієвий компонент – здатність і готовність застосовувати знання мовних норм для розв'язання різноманітних практичних завдань у суспільно-побутовій та професійній сферах, використання знань із мови задля досягнення точності, інформативності й виразності, встановлення смислових відношень між частинами речення для створення власних висловлень (логічно оформляти власні думки засобами мови; аналізувати лінгвістичні явища, що не збігаються в рідній та українській мовах; уживати виражальні засоби мови (синоніми, антоніми, фразеологізми, прислів'я, безеквівалентна лексика); обирати лінгвістичні засоби залежно від типу висловлення; переносити засвоєні знання і вміння в нову ситуацію).

Культурологічний компонент передбачає усвідомлення значення мови як культурного коду нації, володіння знаннями про універсальні складники рідної й української культур, способи їх застосування в усному й писемному мовленні (усвідомлювати естетичну цінність української мови; помічати й цінувати красу в мовних явищах; уміння правильно інтонувати речення; уміння аналізувати відмінності безеквівалентної лексики рідної та української мов; уміння складати речення з використанням крилатих висловів, фразеологізмів, прислів'їв).

Особливу роль у процесі свідомого володіння мовою, здатності послуговуватися нею в різних комунікативних ситуаціях відіграє мовленнєва компетентність, яка тісно пов'язана з мовною, формується на її основі. За визначенням науковців (А. Богуш, М. Орап, М. Пентиліук), це практичне послуговування мовою в конкретних ситуаціях з наперед заданою метою; знання сполучуваності мовних одиниць; доречності вживання виражальних засобів мови залежно від певної комунікативної ситуації. До найважливіших умінь, що становлять основу мовленнєвої компетентності, відносять: уміння вести діалог, дотримуючись вимог мовного етикету; уміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог; уміння створювати письмові тексти різних стилів і жанрів; уміння користуватися різними видами читання.

Отже, мовленнєва компетентність – це здатність використовувати знання сполучуваності мовних одиниць залежно від типу, стилю мовлення, особливостей уживання зображувально-виражальних засобів

мови, соціокультурних норм та цінностей задля їх практичного використання в конкретних ситуаціях спілкування з представниками різних культур.

Ціннісний компонент означеної компетентності витлумачимо як усвідомлення значення знань з мови задля досягнення мети висловлення (усвідомлення впливу культури мовлення на результат спілкування; бажання дбати про чистоту мовлення; розуміння значення інтонації як виражального засобу мови; уміння помічати та виправляти недоліки у власному й чужому мовленні).

Когнітивний компонент передбачає оволодіння комплексом знань про спілкування за різних обставин та з різними комунікантами відповідно до норм і правил комунікації (уміння визначати мотив та мету власної пізнавальної й життєтворчої діяльності, систематизувати набуті знання, використовувати їх у власному мовленні; уміння планувати діяльність задля досягнення мети, оцінювати проміжні й кінцеві результати; знання типів мовленнєвої діяльності; знання стилів мовлення; прогнозування подальшого розвитку мовленнєвої ситуації; знання вимог до культури мовлення (змістовність, послідовність, логічність, точність, виразність тощо).

Дієвий компонент – свідомий відбір і застосування мовних засобів залежно від конкретних умов процесу спілкування, уміння використовувати знання з мови задля досягнення комунікативної мети в соціально-побутовій та професійній сферах спілкування, дотримання правил мовленнєвого етикету (структурувати висловлення залежно від типу й стилю; прогнозувати його зміст на основі формулювання теми; виокремлювати головну думку, оцінювати висловлення з погляду значущості змісту, новизни, виразності мовного оформлення).

Культурологічний компонент охоплює вміння ідентифікувати, аналізувати вербальні та невербальні засоби мовлення, культурні реалії задля розуміння та правильної оцінки мовлення (дотримуватися морально-етичних норм у висловленні; уживати засоби мови (синоніми, антоніми, фразеологізми)).

Опанування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей неможливе без оволодіння певним обсягом культурної інформації, без ознайомлення студентів із культурою народу, мову якого вивчають. Отже, результатом навчання іноземної мови є не лише формування означених компетентностей, а насамперед мовної особистості, готової до міжкультурного спілкування, до участі в діалозі культур, що потребує соціокультурних знань.

Аналізуючи структуру соціокультурної компетентності, О. Пальчикова акцентує, що вона допомагає індивіду орієнтуватися в різнокультурних суспільствах, співвідносити відповідні комунікативні норми, правильно тлумачити іншомовні культурні факти, обирати стратегії взаємодії та втілювати їх у життя в різних типах міжкультурної комунікації [8, с. 50].

Ознайомлення студентів-іноземців із культурою України, з особливостями мовленнєвої поведінки носіїв мови в комунікативних ситуаціях є запорукою успішного оволодіння мовою як засобом спілкування, становлення іноземного громадянина як повноправного носія культурної інформації, учасника діалогу культур.

Аналіз визначень поняття «міжкультурна компетентність» дає змогу зробити висновок, що цей термін розглядається науковцями як:

– якість, що дозволяє реалізовуватися в межах діалогу культур та пристосовуватися до умов іншої культури, до успішного й ефективного міжкультурного спілкування, спільної діяльності та співпраці з носіями культур (Н. Гальскова, О. Садохін);

– здатність орієнтуватися в різних видах культури, системах цінностей та відповідних комунікативних нормах (І. Сафонова);

– сукупність якостей: теоретичні знання щодо національних культур і моделей виховання; психологічні особливості особистості (відвертість, гнучкість, толерантність); знання іноземної мови (А. Хуторської);

– інтегральна властивість особи, що полягає в її готовності до міжкультурних контактів, комплексі знань, уявлень про сутність інших культур (мова, традиції, цінності, мистецтво, поведінка), здатності до діалогу культур, яка надає особі можливість продуктивної міжкультурної взаємодії (О. Коваленко);

– комплекс знань про рідну культуру і про інші культури, вміння використовувати ці знання у процесі спілкування з представниками інших культур (С. Ніколаєва).

До структурних компонентів міжкультурної компетентності науковці (Н. Гальскова, О. Леонтович, О. Новикова, С. Радул, О. Садохін, В. Сафонова, А. Хуторської) відносять емоційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний та культурологічний.

З урахуванням поглядів науковців визначимо міжкультурну компетентність студентів-іноземців як здатність орієнтуватися в різних видах культур, системах цінностей та комунікативних норм, реалізовувати знання у межах діалогу культур, пристосовуватися до умов іншої культури, спільної діяльності з представниками інших культур, оцінювати комунікативну ситуацію та співвідносити комунікативні наміри з

передбачуванім вибором стратегій, які застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів. До компонентів міжкультурної компетентності належать такі: ціннісний, когнітивний, дієвий, культурологічний.

Ціннісний компонент передбачає сформованість навчально-пізнавальних, професійних та соціальних мотивів, усвідомлення значення міжкультурної взаємодії у процесі особистісного та професійного становлення, усвідомлення рівноправності культур через їх зіставлення та аналіз.

Когнітивний компонент – володіння знаннями, необхідними для взаємодії з представниками інших культур (з мови, культури, історії для участі у процесі міжкультурної комунікації; стратегії запобігання конфліктам у міжособистісній та професійній сферах; особливості комунікативної поведінки представників інших культур; змісту національної культури і усвідомлення її особливостей; системи цінностей і норм задля орієнтації у ситуації міжкультурного спілкування й розуміння смислу повідомлення).

Дієвий компонент охоплює вміння застосовувати стратегії спілкування задля запобігання конфліктним ситуаціям. Означені стратегії відрізняються від прийнятих у межах певної культури та зумовлюють успіх чи невдачу комунікативного акту (використовувати знання мови, культури, комунікативних стратегій у процесі міжкультурної комунікації; аналізувати та використовувати комунікативні стратегії для запобігання конфліктним ситуаціям; моделювати монологічні та діалогічні висловлення з урахуванням культурних особливостей представників інших національностей; аналізувати та оцінювати результати міжкультурної взаємодії).

Культурологічний компонент – володіння знаннями з історії, культури, суспільних та політичних цінностей нової країни, усвідомлення ролі культури у процесі міжнаціонального спілкування (використання виражальних можливостей української мови у процесі міжкультурного спілкування; розуміння невербальних засобів для правильної інтерпретації повідомлення; позитивне сприйняття відмінностей у культурних цінностях, нормах представників інших лінгвокультурних спільнот; уміння оцінювати відповідність своїх вчинків загальнолюдським моральним нормам).

Висновки із перспективами подальших досліджень. Отже, узагальнюючи погляди науковців щодо набору компетентностей, необхідних для розвитку міжкультурної комунікації під час навчання української мови студентів-іноземців, вважаємо, що міжкультурна комунікація передбачає розвиток таких компетентностей у студентів-іноземців: мовна, мовленнєва, комунікативна, міжкультурна.

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо у створенні електронного підручника та дидактичного комплексу вправ для формування компетентностей міжкультурної комунікації.

Список використаних джерел та літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України : від 17.04.2002 р., № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. – Дата звернення: 09.05.2018.
2. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf. – Дата звернення: 09.05.2018.
3. Концепція нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. – Дата звернення: 09.05.2018.
4. Закон України «Про вищу освіту» (2984-111). – К. : АТ «Книга», 2002. – 67 с.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
6. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : Монографія / Зінаїда Павлівна Бакум. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 338 с.
7. Леонтович О. А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию / О. А. Леонтович. – Волгоград : Перемена, 2003. – 399 с.
8. Пальчикова О. О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : захищена 07.04.2016 : утв. 1.07.2016 / Олександра Олександрівна Пальчикова. – Київ, 2016. – 256 с.

Світлана Сергеевна Костюк,
преподаватель кафедры
иностранных языков
ГВУЗ «Криворожский национальный
университет»,
e-mail: skostyukss@gmail.com

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ: СИСТЕМА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

В статье проанализированы взгляды ведущих ученых на термины «языковая», «речевая», «коммуникативная», «межкультурная» компетентности. Обосновано определение указанных компетентностей как составляющих межкультурной коммуникации студентов-иностранцев. Описаны определенные компетентности и их компоненты для процесса обучения украинскому языку как иностранному. В статье конкретизируется содержание четырех взаимосвязанных компонентов каждой компетентности: ценностный, когнитивный, деятельностный, культурологический. Акцентировано внимание на необходимости развития предложенных компетентностей для формирования практических умений и навыков толерантного поведения в обществе, повышения уровня социальной адаптации.

Ключевые слова: компетентности, студенты-иностранцы, компетентностный подход, компоненты, украинский язык как иностранный.

Svitlana Kostiuk,

Lecturer of foreign languages department
of SIHE «Kryvyi Rih national university»,
e-mail: skostyukss@gmail.com

INTERCULTURAL COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS: THE SYSTEM OF COMPETENCIES

Introduction. Integration of Ukraine into the common education space has determined the paradigm shift of current educational policy and regulatory framework of Ukraine. The requirements such as preparation of a competitive expert with competencies (knowledge, abilities, skills) which are necessary to solve tasks over a lifetime; enhance of international cooperation; exchange of cultural values are among the most important. Changes in global trends directly concerned the system of education of foreign students. The quality of foreign students' education, their adaptation to the Ukrainian-speaking environment depends on the level of Ukrainian language teaching.

Purpose. The purpose of this article is based on the analysis of competencies definitions to clarify the definition of the competencies of intercultural communication of foreign students in the process of Ukrainian language learning.

Methods. To solve the task set we applied the theoretical methods of research: analysis and summing up of the philosophic, psychological, pedagogical sources on the researched problem, distinguishing the scientific approaches to the study of intercultural communication that made it possible to clarify the essence of the concepts «competencies of foreign students» and «intercultural communication».

Results. On the basis of the research, it was determined that in the process of teaching foreign students Ukrainian language it is necessary to develop language, speech, communicative and intercultural competencies to prepare specialists not only for future professional activities but to be able to communicate effectively with representatives of other cultural and linguistic society. It was identified the components of these competencies such as value-based, cognitive, activity, culturalological and their requirements were characterized.

Originality. Based on the works of scientists the key competencies of intercultural communication of foreign students and their main components were distinguished.

Conclusion. The formation of these competencies in the process of learning Ukrainian language as foreign facilitate the growing interest in learning the language and culture of other peoples, development of tolerant, intercultural personality that is able to understand the values of every culture, to communicate effectively with representatives of other cultures. The prospects for further research include the creation of the e-textbook and didactic complex of exercises to develop intercultural communication competencies.

Key words: competencies, foreign students, competence-based approach, components, Ukrainian language as foreign.

References

1. Nacional`na doktry`na rozvy`tku osvity` : Ukaz Prezy`denta Ukrayiny` : vid 17.04.2002 r., № 347/2002 [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. – Data zvernennya: 09.05.2018.
2. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf. – Data zvernennya: 09.05.2018.
3. Koncepciya novoyi ukrayins`koyi shkoly` [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. – Data zvernennya: 09.05.2018.
4. Zakon Ukrayiny` «Pro vy`shhu osvitu» (2984-111). – K. : AT «Kny`ga», 2002. – 67 s.

5. Xutorskoj A. V. Klyucheverye kompetency`y` kak komponent ly`chnostno-ory`enty`rovannoj parady`gmy obrazovany`ya / A. V. Xutorskoj // Narodnoe obrazovany`e. – 2003. – № 5. – S. 55–61.

6. Bakum Z. P. Teorety`ko-metody`chni zasady` navchannya fonety`ky` ukrayins`koyi movy` v gimnaziyi : Monografiya / Zinayida Pavlivna Bakum. – Kry`vy`j Rig : Vy`davny`chy`j dim, 2008. – 338 s.

7. Leontovy`ch O. A. Rossy`ya y` SShA. Vvedeny`e v mezhkul`turnuyu kommuny`kacy`yu / O A. Leontovy`ch. – Volgograd : Peremena, 2003. – 399 s.

8. Pal`chy`kova O. O. Realizaciya kros-kul`turnogo pidxodu do navchannya ukrayins`koyi movy` inozemny`x studentiv : dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 : zaxy`shhena 07.04.2016 : utv. 1.07.2016 / Oleksandra Oleksandrivna Pal`chy`kova. – Ky`yiv, 2016. – 256 s.

Отримано редакцією 31.05.2018 р.

УДК 378.0+372.78

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-208-215

Олена Яківна Заїка,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: zaikkael@gmail.com

ЕМПАТІЙНО-МОТИВУВАЛЬНИЙ БЛОК МЕТОДІВ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті висвітлено провідні погляди дослідників на методи навчання мистецтва, їх класифікацію та зміст. Аналізується емпатійно-мотивувальний метод навчання, його вплив на розвиток художньо-творчих здібностей у майбутніх педагогів: спонукання студентів до емпатійного переживання художніх образів у різних видах мистецтва на основі створення художньо-пошукових ситуацій, стимулювання інтересу до виконавської діяльності шляхом запровадження різних способів аналізу її результатів, а також створення ситуацій «актуальності переживання», що сприяють збудженню позитивних емоцій, активізації почуття впевненості студентів у власних силах.

Ключові слова: метод, емпатія, мотив, розвиток, художньо-творчі здібності, майбутні педагоги.

Постановка проблеми. Одним із стратегічних напрямів оновлення сучасної освіти є створення умов для формування творчої особистості майбутнього педагога, реалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Орієнтація на творчість є світоглядною установкою сучасного виховання і освіти. Водночас ця освіта обов'язково містить і має передбачати навчання правил, законів, аксіом [1, с. 186].

Мистецьке навчання спрямовано на розвиток особистісних властивостей вихованців за допомогою методів стимулювання мистецького навчання, сутністю якого є застосування різноманітних педагогічних спонук цілеспрямованого залучення до художнього пізнання; активізація художньої діяльності; цілеспрямована художньо-психологічна підтримка [2, с. 7–11].

Розробляючи методи розвитку творчих здібностей, потрібно дотримуватися співвідношення реальних і навчальних завдань, орієнтуватися на соціальний і діяльнісний контексти розвитку творчих здібностей, на проблемні моменти, які стають на заваді процесу переростання окремих здобутків у стратегії й цінності. Основний метод навчання творчості – це включення в реальну діяльність, спрямовану на реальне визнання, яке має реальну цінність для людини [3, с. 50].

Аналіз досліджень і публікацій. У практиці музичного навчання визначальним є використання комплексних методів, що закладає основу загально естетичного виховання. До найефективніших методів музично-педагогічної практики відносять такі: 1) метод музичного узагальнення, роздуми про музику (Д. Кабалевський); 2) метод встановлення асоціативних зв'язків між музичними і зоровими образами; 3) метод музичної імпровізації (Н. Ветлугіна. Р. Ригіна); 4) метод мелодійного, ритмічного, тембрового, пластичного, графічного фантазування (А. Лобова).

С. Ліпська визначає методи, які відображають процесуальні аспекти музичного навчання та є педагогічно скерованим шляхом пізнання особливостей музично-виконавського мистецтва: методи організації та здійснення художньо-пізнавальної діяльності: словесні, наочні, практичні, індуктивно-дедуктивні, пошуково-дослідницькі, які спрямовані на збагачення інформаційного фонду учнів, поглиблення аналітичних процесів, набуття практично-виконавських умінь та навичок, розвиток музично-

творчих здібностей; методи стимулювання інтересу та мотивації до виконавської діяльності: метод емоційного впливу, життєво-образних асоціацій, створення ситуації успіху, музично-дидактичної гри; методи контролю та самоконтролю за виконавським результатом; методи становлення виконавської самостійності [4].

Створенню максимально сприятливих умов для розвитку й розкриття здібностей студента сприяє особистісно-психологічний підхід, у світлі якого особливе значення мають активні творчі методи навчання, дослідницькі проблемні методи навчання, проєктивні методики, дискусії, ділові ігри, забезпечення вільної самостійної пошукової діяльності майбутнього вчителя [5, с. 11–12].

Різноманітні дослідження структури діяльності людини незмінно підкреслюють необхідність наявності в ній компонента мотивації. Для того, щоб сформулювати такі мотиви навчальної діяльності, використовується весь арсенал методів організації і здійснення навчальної діяльності: словесні, наочні й практичні методи, репродуктивні й пошукові методи, дедуктивні й індуктивні методи. Кожен з них у той же час має не тільки інформативно-навчальну, але і мотиваційну дію.

Музична потреба особистості формується тільки в процесі музично-слухової практики. Без інтонаційно-слухового переживання музики, її «розуміння» і особистісної оцінки неможливе існування жодної з форм художньої музичної діяльності – створення, творче виконання музики, індивідуальне або групове її слухання, імпровізація, музично-критична діяльність [6].

Потребу в спілкуванні з найкращими зразками музики різних стилів і жанрів, включаючи і масові форми її побутування, Е. Абдулін вважає показником музикальності, який стимулює її розвиток [7, с. 42]. Для того, щоб сформувати потребу в спілкуванні з музикою, треба: надати можливість якомога більше спілкуватися з музикою на заняттях, у позанавчальній діяльності (не підміняючи безпосереднє спілкування з нею багатослівними розповідями); стимулювати розвиток емоційного відгуку на музику; вчити розуміти інтонаційну природу музичного мистецтва і знаходити в музиці зміст; послідовно і цілеспрямовано розширювати музично-слуховий фонд знайомої народної і класичної музики, включаючи до нього музику різних творчих напрямів, стилів, і шкіл; знайомити з кращими зразками сучасної поп-музики різних напрямів, створюючи «іммунітет проти вульгарності» (Д. Кабалецький); сприяти засвоєнню знань про музику і набуттю вмінь оперувати ними в тому чи іншому виді музичної діяльності; накопичувати художньо-творчий досвід спілкування з музикою в різних видах музичної діяльності, не обмежуючись одним; створити умови для того, щоб кожен відчув радість творчості й упевненість в тому, що він здатен досягнути змісту музики, вступити з нею в діалог; побудувати роботу таким чином, щоб домогтися включити музику у повсякденне життя, зробити спілкування з нею значущим [7, с. 28–29].

Художній інтерес реалізується в чотирьох видах діяльності: сприймання художнього твору, набуття знань у галузі мистецтва, виконавська творчість та продуктивна діяльність, а естетичний інтерес формується в будь-якому виді діяльності.

Структура інтересу до художньо-творчої діяльності, за переконанням О. Шенцової, є поєднанням емоційного, інтелектуального й вольового компонентів, які представлені одним із видів діяльності: емоційно-естетичний інтерес – сприйняттям мистецтва (споживанням), пізнавальний інтерес – набуттям мистецтвознавчих знань і творчий інтерес – художньою творчістю. До комплексу педагогічних умов розвитку інтересу до художньо-творчої діяльності в студентів О. Шенцова відносить: здійснення взаємодії викладача і студентів; створення емоційно комфортного творчого середовища; стимулювання інтересу до художньо-мистецької діяльності студентів [8, с. 20–21].

Емпатійна культура педагога, за визначенням С. Гончаренка, постає як «сукупність знань, переконань, вмінь і навичок, що характеризують здатність однієї людини підтримувати почуття іншої таким чином, щоб у процесі співпереживання це почуття, залежно від його змісту, форми, часу, необхідності, ставало глибшим, доцільнішим або нейтралізувалося» [9, с. 116].

Емпатійність сприяє включенню себе у світ і світу в себе, проявляється у процесі музичних занять через діалог (М. Бахтін). «Внутрішній діалог» (М. Каган) є побудником творчості, передбачає рівність партнерів, при якій відбувається проникнення, занурення особистості у музику, розуміння і особистісна інтерпретація її змісту.

Одним із вищих рівнів емпатії є особистісно-сміслова емпатія, коли сприймання переживань іншого і переключення на власний емоційний відгук більшою чи меншою мірою когнітивно-опосередковані системою норм, цінностей, смислів, ідеалів, установок, переконань суб'єкта емпатії. На цьому рівні емпатія виявляється у формі співчуття, внутрішньої чи реальної співдії. Особистісно-сміслова емпатія піддається довільній регуляції та розвивається у процесі соціалізації [10].

У музичній емпатії можна розмежувати дві фази: фазу розпізнавання емоційної експресії в музиці і фазу співпереживання, або емоційної ідентифікації. Перша містить «прочитання», розпізнавання різних інтонацій, образів відчуттів, а друга – фаза співналаштування, співучасті й співпереживання, фаза певної

поведінки (слухачької, виконавської тощо).

Розуміння художнього музичного образу і любов до нього можливі тільки завдяки психологічному механізму перенесення узагальненого в інтонаціях змісту музики в особистісний план і його переживання як власних художніх емоцій (відчуттів). Розвиток чуттєвого сприйняття, здібності до співпереживання втілених у музиці відчуттів, думок, емоцій, образно-емоційного, інтонаційного змісту – найважливіша задача і музиканта-виконавця, і педагога. Будь-який вид музично-творчої діяльності повинні активізувати відчуття і розум, сприяти музичному, художньому розвитку студентів на рівні переживання-розуміння [11].

У педагогіці розроблено ряд специфічних принципів і методів, спрямованих на розвиток емпатії у контексті формування культури музичного сприйняття. Це принципи єдності емоційного і раціонального, художнього і технічного, інтонаційного, культурологічного, діалогічного підходів; методи «усвідомлення інтонаційного значення твору» (А. Пілічаускас), «сумісного народження образу» (Е. Абдуллін), «моделювання художньо-творчого процесу», «виходу за межі музики» (М. Красильникова) і ін. [11].

Обов'язковою умовою для прояву емпатійності є близькість дитині тієї інтонаційної сфери, у рамках якої написаний твір. Важливо розширювати і збагачувати накопичений інтонаційно-слуховий фонд, до якого може бути залучена і не тільки близька за інтонаційним словником музика [7, с. 48].

О. Рудницька виділяє такі емпатійні якості самооцінки студентами свого музичного сприйняття: потреба відчутти художню своєрідність кожного музичного твору; відчуття унікальної самоцінності музики, її соціально-культурне значення; здатність до естетичного переживання музики; потреба в ідентифікації з музичними образами, в усвідомленні особистісного смислу музики; потреба знайти однодумців у процесі обговорення музики, відчутти взаєморозуміння та емоційний контакт з ними; намагання прийняти і зрозуміти нові незнайомі музичні явища [12, с. 266].

Дослідження, присвячені проблемі формування пізнавального інтересу, показують, що інтерес у всіх його видах і на всіх етапах розвитку характеризується трьома обов'язковими моментами: 1) позитивною емоцією стосовно діяльності; 2) наявністю пізнавальної сторони цієї емоції; 3) наявністю безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності.

Відтак, у процесі навчання важливо забезпечити виникнення позитивних емоцій по відношенню до навчальної діяльності, до її змісту, форм і методів здійснення.

Метою нашої статті є аналіз емпатійно-мотивувального блоку методів розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Методи навчання – це впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, спрямовані на вирішення навчально-виховних завдань вищої школи. Метод навчання є не тільки формою руху пізнавальної діяльності студентів, а й формою руху їхньої творчої діяльності [13, с. 445].

Під методами мистецького навчання розуміють упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання художньо-навчальних завдань.

Нами визначено наступні блоки методів розвитку художньо-творчих здібностей у майбутніх педагогів (рис.1):

Методи розвитку художньо-творчих здібностей	Зміст групи методів розвитку художньо-творчих здібностей
Емпатійно-мотивувальний	Спонування студентів до емпатійного переживання художніх образів у різних видах мистецтва на основі створення художньо-пошукових ситуацій, стимулювання інтересу до виконавської діяльності шляхом запровадження різних способів аналізу її результатів, а також створення ситуацій «актуальності переживання», що сприяють збудженню позитивних емоцій, активізації почуття впевненості студентів у власних силах.
Емоційно-гностичний	Спрямовано на забезпечення загальної обізнаності студентів у мистецтві, підвищення їхньої загальної освіченості та культури, розширення художньо-естетичного кругозору шляхом залучення студентів до активного усвідомлення, обробки різнобічної інформації про розучувані твори, до емоційно-естетичного осягнення їх образного змісту.
Критично-інтерпретаційний	Орієнтує навчально-виховний процес на активізацію самостійної думки студентів щодо художніх цінностей і передбачає впровадження аксіологічного та художньо-виконавського аналізу твору, залучення студентів до варіативного вирішення виконавських творчих проблем, створення ситуацій художньо вмотивованого вибору

Креативно-сугестивний	Мета його полягає в активізації самостійних проявів студентів у творчій діяльності й орієнтації їх на майбутню художньо-виховну роботу зі школярами шляхом залучення до різних способів виконавської самопрезентації, самостійного створення концертно-виконавських програм, упровадження різноманітних тренінгів на зосередження уваги, мобілізацію творчої енергії, створення мистецьких зразків, розроблення оригінальних художніх ідей.
Проективно-експонувальний	Сприяє активізації художньої уяви студентів шляхом залучення їх до моделювання різноманітних ситуацій концертних виступів, проектування ситуацій художнього спілкування з учнівською аудиторією.

Рис. 1. Класифікація методів розвитку в майбутніх педагогів художньо-творчих здібностей

Емпатійно-мотивувальний блок методів розвитку в майбутніх педагогів художньо-творчих здібностей передбачає спонукання студентів до емпатійного переживання художніх образів у різних видах мистецтва на основі створення художньо-пошукових ситуацій, стимулювання інтересу до виконавської діяльності шляхом запровадження різних способів аналізу її результатів, а також створення ситуацій «актуальності переживання», що сприяють збудженню позитивних емоцій, активізації почуття впевненості студентів у власних силах.

Метод емпатії, як правило, широко використовується у вирішенні завдань художньої творчості. Коли застосовується метод емпатії, об'єкту приписують почуття, емоції самої людини: людина ідентифікує мету, функції, можливості зі своїми власними. Людина ніби зливається з об'єктом, об'єкту приписується поведінка, яка можлива у фантастичному варіанті.

Потрібно забезпечувати поглиблення художньо доцільних, естетично виправданих емоцій і почуттів, що виникають у студентів під час інтерпретаційного процесу. Розуміння цих емоцій нерозривно пов'язане з емпатійним отождоженням внутрішнього світу автора зі своїм власним і має суб'єктивний характер через необхідність звертатися до власного емоційного досвіду, емоцій, які йому довелося пережити особисто.

У ролі прийому, що входить в методи формування інтересу до навчання, виступають цікаві аналогії. Складові методу формування інтересу – прийоми художності, образності, яскравості, цікавості, здивування викликають емоційний підйом, який, у свою чергу, викликає позитивне ставлення до навчальної діяльності й служить першим кроком на шляху до формування пізнавального інтересу.

Спеціальні прийоми, спрямовані на підвищення стимулювального впливу змісту навчання – створення ситуації новизни, актуальності, наближення змісту до найважливіших відкриттів у мистецтві.

Одним із дієвих прийомів стимулювання інтересу до навчання є створення ситуації успіху шляхом диференціації допомоги у виконанні навчальних завдань однієї і тієї ж складності, шляхом заохочення проміжних дій, забезпечення сприятливої морально-психологічної атмосфери в ході виконання тих або інших навчальних завдань.

Для формування естетичного інтересу до мистецької діяльності використовуються дидактичні засоби, спрямовані на практичне оволодіння естетичними знаннями, вміннями і навичками, використання естетичного потенціалу навчальних предметів за допомогою міжпредметних зв'язків, естетичних ситуацій.

Під час створення емоційно-інтелектуального фону вирішуються такі завдання, як підвищення пізнавального інтересу студентів до особливостей мистецької діяльності, сприяння оволодінню прийомами оцінювання художнього образу, оволодіння інтелектуальними вміннями (аналізу, синтезу, зіставлення, порівняння, виділення головного і другорядного тощо), що дозволяє аналізувати й співвідносити художні образи за допомогою прийомів уяви, які сприяють відтворенню музичних образів. Для цього на лекціях, групових заняттях використовується ілюстративний матеріал (літературні та музичні твори, репродукції картин), що спонукає студентів виявляти творчість, викликає інтерес до мистецької діяльності.

Використання асоціацій, образних порівнянь, поетичних аналогій утворює ряд горизонтально-вертикальних, перехресних і взаємодоповнювальних дій, які звертаються до підсвідомості, до інтуїції студентів, що впливає на розвиток їхніх художньо-творчих здібностей.

Залучення до змісту лекції естетичної інформації сприяє формуванню естетичного інтересу, відкриттю естетичної цінності змісту концертно-виконавської діяльності, можливості впливу її на професійне становлення майбутнього педагога, забезпечує засвоєння знань, розширює цю сферу в пізнанні естетичної дійсності.

Так, під час вивчення тем «Симфонічна музика», «Опера», «Балет», «Хорова музика», студентам пропонується на лекції розглянути старовинні ноти хорових концертів, програмки оперних та балетних вистав, білетів на концерт симфонічної музики, фото, репродукції картин диригентів, виконавців, портрети відомих музикантів.

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.

Відбувається систематична пошуково-творча діяльність, опора на раніше створені інтереси, використовуються установки.

Для формування естетичного інтересу здійснюється пошуково-творча діяльність з опертям на наявні інтереси. Для поглиблення і розвитку емоційних мотивів у навчальному процесі використовуються музично-історична інформація, естетичні ситуації (пояснення, демонстрація, стимулювання естетичної активності).

Під час оволодіння інтонаційно-образною мовою виконавської діяльності в процесі засвоєння знань у галузі мистецтвознавства створюється певний запас елементарних естетичних знань і вражень, без яких не можуть виникнути нахили, потяг, інтерес до естетично значущих предметів і явищ.

На етапі формування в студентів інтересу до художньо-виховної роботи серед дітей, поширення в їхньому середовищі кращих зразків мистецтва широко використовуються практичні заняття, а також можливості педагогічної практики. Основний підхід – моделювання на практичних заняттях театралізованих концертів для дітей, проведення екскурсій мистецтвознавчого характеру містом, до міського краєзнавчого музею тощо, а потім практичне їх упровадження в життя. На цьому етапі особливо широко використовуються міжпредметні зв'язки музики з поезією, літературою, образотворчим мистецтвом, а також з історією, географією; залучається краєзнавчий матеріал.

Практичні виконавські вміння формуються на доступному пісенному матеріалі, що дозволяє зберегти мотивований інтерес до навчання музичного мистецтва і водночас сформувати елементарні виконавські навички, на основі яких можливий подальший художньо-естетичний розвиток студентів, формування додаткових компетенцій у галузі художньо-естетичного виховання й розвитку вихованців у процесі здійснення основної професійної діяльності.

Під час педагогічної практики студентам пропонується провести власний виховний захід з використанням вивченого або самостійно дібраного матеріалу такої тематики: заходи інформативного характеру (бесіди про українську народну пісню, розповіді про героїв пісень та народних авторів, кобзарів та лірників); заходи, спрямовані на активно-творчу діяльність на пісенно-фольклорній основі (проведення концертів народної, сучасної пісні, вікторин, конкурсів на кращих її знавців); заходи комбінованого характеру (тематичні розваги, свята).

Зацікавленість студентів, індивідуальна стратегія професійного зростання у процесі музично-педагогічної підготовки забезпечується через організацію самостійної роботи, результатом якої може стати набір матеріалів для подальшої самостійної роботи в дошкільному закладі, школі.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку. Визначений емпатійно-мотивувальний блок методів розвитку художньо-творчих здібностей у майбутніх педагогів наряду з емоційно-гностичним, критично-інтерпретаційним, креативно-сугестивним, проєктивно-експонувальним належить до розробленої методичної моделі, мета якої полягає у забезпеченні ефективного розвитку художньо-творчих здібностей студентів засобами концертно-виконавської діяльності.

Розроблена методична модель покладена в основу експериментальної методики розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх педагогів засобами концертно-виконавської діяльності і включає, окрім педагогічних умов, форми й етапи розвитку означених здібностей, розкриття змісту яких є метою подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел та літератури

1. Громов Е. С. Природа художественного творчества : книга для учителя / Е. С. Громов. – М. : Просвещение, 1986. – 239 с.
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання / Г. М. Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26–27 квітня 2007 року. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 4 (9). – С. 7–11. – (Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти).
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
4. Ліпська С. Л. Педагогічне керівництво процесом музично-виконавської підготовки учнів позашкільного закладу [Електронний ресурс] / С. Л. Ліпська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць / Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26–27 квітня 2007 року. – Вип. 4. (9). – К. : НПУ, 2007. – С. 135–140. http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nchnpu_14/2007_4.pdf. Дата звернення: 04.05.2018.

5. Козир А. В. Вступ до акмеології мистецької освіти : навч.-метод. посібник / А. В. Козир, В. І. Федоришин. – К. : Вид-во НПУ ун-т імені М. П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
6. Тарасов Г. С. Психология музыкальной потребности / Г. С. Тарасов // Психологический журнал. – 1988. – № 5. – С. 63–70.
7. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
8. Шенцова О. М. Развитие интереса к художественно-творческой деятельности у студентов-архитекторов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Михайловна Шенцова. – Магнитогорск, 2003. – 22 с.
9. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
10. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии: Исторический обзор и современные проблемы / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–158.
11. Герасимова Е. В. Эмпатия как принцип художественно-педагогического общения в преподавании фортепиано [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/30_NNM_2012/MusicaAndLife/1_119425.doc.htm. Дата звернення: 04.05.2018.
12. Рудницька О. П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя музики : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / Оксана Петрівна Рудницька. – К., 1994. – 431 с.
13. Педагогіка вищої школи : підруч. / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук, О. В. Глузман, Н. В. Гузій, Н. М. Дем'яненко; АПН України; Інститут вищої освіти; ред. В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 256 с.

Елена Яковлевна Заика,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко,
e-mail: zaikkael@gmail.com

ЭМПАТИЙНО-МОТИВИРУЮЩИЙ БЛОК МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье освещаются различные взгляды исследователей на методы обучения искусству, их классификацию и содержание. Анализируется эмпатийно-мотивирующий метод обучения, его влияние на развитие художественно-творческих способностей у будущих педагогов: побуждение студентов к эмпатийному переживанию художественных образов в различных видах искусства на основе создания художественно-поисковых ситуаций, стимулирование интереса к исполнительской деятельности путем различных способов анализа ее результатов, а также создание ситуаций «актуальности переживания», способствующих пробуждению положительных эмоций, активизации чувства уверенности студентов в собственных силах.

Ключевые слова: метод, эмпатия, мотив, развитие, художественно-творческие способности, будущие педагоги.

Yelena Zaika,

Pedagogical sciences candidate, senior teacher of Preschool education theory and methods chair of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,
e-mail: zaikkael@gmail.com

EMPATHY AND MOTIVATION METHODS BLOCK FOR DEVELOPING ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF INTENDING TEACHERS

The article highlights the leading views of the researchers on the methods of teaching art, their classification and content. The empathy-motivational method of teaching, its influence on the development of the artistic and creative abilities of intending teachers is analyzed: the students are induced into the empathic experience of the artistic images in various forms of art on the basis of creating artistic and searching situations,

stimulating interest in performing activities by introducing various methods for analyzing its results as well as creating situations of «urgency of experience» contributing to the stimulation of positive emotions, to enhance the sense of students confidence in their own strength.

Introduction. *One of the strategic directions of updating modern education is creating conditions for forming the creative personality of the intending teacher, realizing his/her natural instincts and opportunities in the educational process of the university. Orienting to creativity is a world-view of modern education. However, this education must contain and should include teaching rules, laws, axioms. The main method of teaching creativity is its inclusion into real activities, aimed at real recognition, which has a real value for a person. While developing methods, it is necessary to observe the ratio of real and educational tasks, to focus on the social and activity context of the development of creative abilities, on the problem points contributing to the transforming individual achievements in strategy and value. Artistic training is also directed at the development of personal characteristics of students through methods of stimulating artistic education, the essence of which is the application of various pedagogical motives of purposeful involvement in the artistic cognition; activization of artistic activity; purposeful artistic and psychological support, regulation of volitional efforts.*

Purpose. *To analyze empathy and motivation methods block for developing artistic and creative abilities of intending teachers.*

Methods. *The article uses theoretical methods such as the analysis of psychological and pedagogical, art history literature on the researched problem; systematization and generalization of psychological and pedagogical experience in order to determine effective methods for the development of artistic and creative abilities of intending teachers; empirical methods such as stimulating interest in performing activities, creating situations of novelty, cognitive dispute, analysis of life situations, transferring the generalized intonations of the content of music in the personal plan and experiencing it as one's own artistic emotions (sensations), methods «awareness of the intonational value of the artistic work,» «common creating the image», «simulation of artistic and creative process», «going beyond the limits of music».*

Results. *It has been stated that one of the methods contributing to the development of artistic and creative abilities of intending teachers is the empathy and motivation method, which prompts students to empathic experience of artistic images in various art forms on the basis of creating artistic and searching situations, stimulating interest in performing activities through the introduction of various methods of analysis its results, as well as the creation of situations of «urgency of experience», the excitement of positive emotions, activation of students' confidence in their own possibilities.*

Originality. *The author improved the system of aesthetic education of students in higher pedagogical institutions, pedagogical methods of developing artistic and creative abilities, ways of training students for artistic and educational work with children and youth.*

Conclusion. *Applying empathy and motivating blocks of methods for developing intending teachers artistic and creative abilities involves creating circumstances of artistic and performing activities, in which students are induced to empathic experience of artistic images in various forms of art, activating the sense of confidence in their own strength, using their own emotional experience. Theoretical conclusions and experimental data of the research can serve as the basis for updating ways of developing intending teachers artistic and creative abilities and promote the improvement of their professional competence in general. The determined block of methods for developing artistic and creative abilities of intending teachers (empathy and motivation) is included in the developed methodological model, which purpose is to ensure the effective development of artistic and creative abilities of students through concert and performance activities. The developed methodical model is based on the experimental method of developing artistic and creative abilities of intending teachers through means of concert-performing activity and includes, along with pedagogical conditions, the forms and stages of the development of these abilities, the disclosure of which is the purpose of the further scientific researches.*

Key words: *method, empathy, motive, development, artistic and creative abilities, intending teachers.*

References

1. Gromov E. S. *Pry`roda xudozhestvennogo tvorchestva : kny`ga dlya uchy`telya* / E. S. Gromov. – M. : Prosveshheny`e, 1986. – 239 s.
2. Padalka G. M. *Pedagogika my`stecztva yak napryam naukovogo piznannya* / G. M. Padalka // *Naukovy`j chasopy`s Nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni M. P. Dragomanova : zbirny`k naukovy`x pracz` : materialy` II Mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi «Gumanisty`chni oriyenty`ry` my`stecz`koyi osvity`»*, 26–27 kvitnya 2007 roku. – K. : NPU, 2007. – Vy`p. 4 (9). – S. 7–11. – (Seriya 14. Teoriya i metody`ka my`stecz`koyi osvity`).
3. *Zdibnosti, tvorchist`, obdarovanist`: teoriya, metody`ka, rezul`taty` doslidzhen`* / za red. V. O. Molyako, O. L. Muzy`ky`. – Zhy`tomy`r : Vy`d-vo Ruta, 2006. – 320 s.
4. Lips`ka S. L. *Pedagogichne kerivny`cztvo procesom muzy`chno-vy`konavs`koyi pidgotovky` uchniv*

pozashkil'nogo zakladu [Elektronnyj resurs] / S. L. Lips'ka // Naukovy`j chasopy`s Nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya 14. Teoriya i metody`ka my`stecz'koyi osvity` : zbirny`k naukovy`x pracz` / Materialy` II Mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi «Gumanisty`chni oriyenty`ry` my`stecz'koyi osvity`», 26–27 kvitnya 2007 roku. – Vy`p. 4. (9). – K. : NPU, 2007. – S. 135–140. http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nchnpu_14/2007_4.pdf. Data zvernennya: 04.05.2018.

5. Kozy`r A. V. Vstup do akmeologiyi my`stecz'koyi osvity` : navch.-metod. posibny`k / A. V. Kozy`r, V. I. Fedory`shy`n. – K. : Vy`d-vo NPU un-t imeni M. P. Dragomanova, 2012. – 263 s.

6. Tarasov G. S. Psy`xology`ya muzykal`noj potrebnosty` / G. S. Tarasov // Psy`xology`chesky`j zhurnal. – 1988. – № 5. – S. 63–70.

7. Abdully`n Э. В. Teory`ya y` prakty`ka muzykal`nogo obucheny`ya v obshheobrazovatel`noj shkole : posoby`e dlya uchytelya / Э. В. Abdully`n. – М. : Prosveshheny`e, 1983. – 112 s.

8. Shenczova O. M. Razvyty`e y`nteresa k xudozhestvenno-tvorcheskoj deyatel`nosti` u studentov-arxy`tektorov : avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Ol`ga My`xajlovna Shenczova. – Magny`togorsk, 2003. – 22 s.

9. Goncharenko S. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j slovny`k / Semen Goncharenko. – K. : Ly`bid`, 1997. – 376 s.

10. Gavry`lova T. P. Ponyaty`e empaty`y` v zarubezhnoj psy`xology`y` : Y`story`chesky`j obzor y` sovremennye problemy` / T. P. Gavry`lova // Voprosy` psy`xology`y`. – 1975. – № 2. – S. 147–158.

11. Gerasy`mova E. V. Empaty`ya kak pry`ncy`p xudozhestvenno-pedagogy`cheskogo obshheny`ya v prepodavany`y` fortepy`ano [Электронный ресурс]. – Rezhy`m dostupu: http://www.rusnauka.com/30_NNM_2012/MusicaAndLife/1_119425.doc.htm. Data zvernennya: 04.05.2018.

12. Rudny`cz`ka O. P. Formuvannya muzy`chnogo spry`jnyattya v sy`stemi rozvy`tku pedagogichnoyi kul`tury` majbutn`ogo vchy`telya muzyky` : dy`s. ... dokt. ped. nauk : specz. 13.00.01 / Oksana Petrivna Rudny`cz`ka. – K., 1994. – 431 s.

13. Pedagogika vy`shhoyi shkoly` : pidruch. / V. P. Andrushhenko, I. D. Bex, I. S. Voloshhuk, O. V. Gluzman, N. V. Guzij, N. M. Dem`yanenko; APN Ukrayiny`; Insty`tut vy`shhoyi osvity`; red. V. G. Kremen`. – K. : Pedagogichna dumka, 2009. – 256 s.

Отримано редакцією 29.05.2018 р.

УДК 37.014.11.234

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-215-221

Роксоляна Василівна Зозуляк-Случик,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
соціальної педагогіки та соціальної роботи
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
e-mail: zozulyak_roksolyana@ukr.net

ПОЗИТИВНА МОТИВАЦІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ

У статті виокремлено базові педагогічні умови формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах України. З-поміж них окреслено освітньо-виховне середовище задля творчої професійної самореалізації; позитивну мотивацію до професійно-етичного формування, розвитку, самовдосконалення; зміст дисциплін у контексті формування професійної етики та інші. Детально проаналізовано одну з них, а саме мотиваційну сферу фахівців, що, формуючи позитивну мотивацію, може проявлятися в процесі як професійно-етичного навчання, так і самовдосконалення.

Ключові слова: університет; соціальний працівник; професійна етика; педагогічна умова; професійна мотивація.

Постановка проблеми. Актуальним вважаємо вивчення умов формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у процесі їх підготовки в університеті. Відомо, що інструментом впливу на формування майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах є створені педагогічні умови. Їх науково-теоретичне обґрунтування задля успішної реалізації окресленого процесу в процесі професійної підготовки студентів ставить перед нами завдання з'ясувати зміст понять «умова» і «педагогічні умови».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність, роль та певне коло проблем залежності

педагогічних умов від предмета розвідки науковці охарактеризували в ряді досліджень (В. Баранюк, Б. Без'язичний, Р. Гуревич, В. Гусак, Д. Данко, А. Коломієць, А. Литвин, О. Пехота, В. Радкевич, Л. Шевчук та інші).

Формулювання мети статті. Мета статті полягає в аналізі мотивації до фахового розвитку майбутніх соціальних працівників в університетах як умови формування основ професійної етики.

Виклад основного матеріалу. Насамперед спробуємо детально проаналізувати лексему «умова», яка по-різному трактується у науковій літературі. Так, дослідник Л. Петренко трактує її як особливості процесу формування і розвитку активної особистості; засоби, методи і форми організації й реалізації цього процесу [1, с. 181]. Філософський підхід трактує умову як категорію, що визначає те, від чого залежить інше (зумовлене), що дозволяє, робить можливим наявність речі, предмета, стану, процесу [2, с. 689].

Саме в наукових працях з проблем професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери сьогодні інтенсивно використовується поняття «педагогічні умови». Дослідники пояснюють педагогічні умови як сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, що зумовлюють ефективну діяльність усіх компонентів освітньої системи, причому залежать вони від мети, завдань, змісту, форм і методів цієї системи [3, с. 288].

Можна сказати, що педагогічні умови формування професійної етики майбутніх соціальних працівників постають як сукупність заходів, які забезпечують найбільш сприятливе середовище для ефективного функціонування певної педагогічної системи в такому процесі. Ідеться саме про те, що на формування професійної етики майбутнього соціального працівника впливають різні індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники, обумовлені вищою нервовою діяльністю, потребами, інтересами, мотивацією, здібностями, індивідуально-психологічними характеристиками особистості, а також умовами життя в соціальному середовищі та соціальним досвідом індивіда.

Однак на такому стані справ позначаються закономірності навчання. Відповідно, результативність професійної підготовки студентів залежить від певних чинників, з яких виділяємо: продуктивність засвоєння знань прямо пропорційно пов'язана з потребою вчитися, рівнем проблемності навчання, інтенсивністю залучення студентів до розв'язання значущих для них навчально-професійних завдань, що водночас мотивує їх до творчої навчально-пізнавальної діяльності; психологічні, що потребують урахування інтересу до навчально-професійної діяльності і навчальних можливостей студентів, оскільки продуктивність фахової підготовки залежить від їхньої пізнавальної активності, особливостей мислення, розвитку пам'яті, здатності до учіння, сформованості навичок і вмінь, які закладаються у процесі застосування спеціальних тренувальних вправ і спонукають до мисленнєвої праці та смислотворчості; соціологічні, які підкреслюють, що ефективність навчання пов'язані з інтенсивністю пізнавальних контактів, взаємонавчанням, пізнавальним напруженням, якістю спілкування на різних рівнях тощо; організаційні, які стверджують, що ефективність навчання залежить від управління цим процесом з боку викладача та оптимальної організації навчально-пізнавальної діяльності студента.

У ході дослідження нами проведене опитування майбутніх соціальних працівників задля з'ясування педагогічних умов, які є важливими для забезпечення їхнього професійно-етичного формування. З-поміж них можна виокремити: формування позитивної мотивації до професійно-етичного вдосконалення; упровадження інноваційних форм і методів формування професійної етики в навчально-виховний процес університетів; забезпечення індивідуальної траєкторії формування професійної етики; створення культурно-розвивального середовища в університетах з метою саморозвитку та творчої самореалізації; навчання в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; стимулювання рефлексивної позиції на етапах мотивації, навчання, самовдосконалення і саморозвитку.

На переконання науковців і практиків, соціальна робота загалом та процес цілеспрямованого формування професійної етики майбутніх соціальних працівників зокрема потребують реалізації конкретних завдань. З-поміж них помітне місце посідають оволодіння теорією професійної етики; пізнання її структури, функцій, моральних принципів, цінностей, категорій; використання у технологіях соціальної роботи; формування професійно-етичних умінь і навичок, розвиток гуманістичного мислення; усвідомлення цінностей професії; формування й активізація мотиваційної сфери на здобуття професії фахівця соціальної роботи; самоаналіз і дидактична рефлексія тощо [4, с. 87].

Тому вважаємо, що підґрунтям професійної діяльності слугує певна система мотиваційних процесів, яка дозволяє визначити такі рівні, як мотивація суб'єкта соціальної роботи; мотивація об'єкта соціальної роботи; мотивування або процес суб'єктно-об'єктної взаємодії [5, с. 21].

Ключовою педагогічною умовою, яка сприяє ефективному формуванню професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи, вважаємо створення позитивної мотивації студентів до оволодіння ними професійною етикою. Адже психологічні мотиви в роботі соціального працівника характеризують його професійну діяльність [6, с. 28–29]. Саме мотивація як педагогічна умова, на думку науковців,

передбачає перетворення професійно-етичних знань, умінь і навичок на засоби особистісного і професійного зростання. Таким чином, підвищується якість майбутньої фахової діяльності з клієнтами, а також, що не менш важливо, рівень професійної компетентності соціального працівника [5, с. 22].

У науковій сфері мотивацію розглядають як складну, багаторівневу, неоднорідну систему спонукань, що охоплює потреби, мотиви, ідеали, інтереси, устремління, установки, емоції, норми, цінності тощо [7, с. 399]. Осердям мотиваційної сфери є відносно стійкі, домінантні мотиви – внутрішня спонукальна сила, що сприяє зацікавленості особистості діяльністю, активізує її зусилля в зазначеному напрямі [7, с. 401].

Для конкретизації мотивації до навчальної діяльності у студентів спеціальності «Соціальна робота» зупинимося на загальному визначенні самого поняття, що трактується як процес спонукання особистості до діяльності для досягнення поставлених цілей [8, с. 528]. У психологічній площині це поняття трактують як мотив до задоволення потреб; як потребу; як потреби, інтереси, цілі, мотиваційні установки.

Цікавим нам видається твердження про співвідношення мотивів, потреб, інтересів і цілей, що утворюють особистісний сенс будь-якої діяльності [8, с. 528]. Водночас мотивація є сукупністю мотивів. Причому мотивом слугує суб'єктна причина (усвідомлена чи неусвідомлена) тієї чи іншої поведінки, дій людини. Змістовою характеристикою мотиву є наявність особистісного сенсу розвитку особистості через аналіз, рефлексію і прийняття рішень, що спонукає її до розвитку та самовдосконалення.

Учені подають класифікацію мотивів відповідно до видів (соціальних і пізнавальних) та рівнів:

– широкі соціальні мотиви (обов'язок, відповідальність, розуміння соціальної значущості учіння), які проявляються як орієнтація на ерудицію, реалізуються як задоволення від процесу навчання і його результатів;

– вузькі соціальні мотиви, які означають прагнення обіймати відповідну посаду в майбутньому, здобути визнання оточення, отримати гідну винагороду за свою працю;

– мотиви соціального співробітництва, спрямовані на різні способи взаємодії, утвердження своєї ролі в колективі;

– навчально-пізнавальні мотиви, що направляють на способи набуття знань;

– мотиви самоосвіти, які орієнтують на набуття додаткових знань [9, с. 361].

Навчальна мотивація, складовою якої є мотивація до формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи, як і будь-який інший її вид, визначається низкою специфічних для цієї діяльності чинників: освітньою системою; закладом, у якому здійснюється навчання. Науковці виокремлюють різні напрями створення позитивної мотивації до оволодіння професійною етикою майбутніх фахівців соціальної роботи. Так, В. Асеев акцентує на таких: «знизу догори» – умови навчальної діяльності і взаємини актуалізують окремі ситуативні спонуки та цінності до формування професійної етики, що за умови систематичної актуалізації поступово змінюються і переходять в усталені мотиваційні утворення; «згори донизу» – це засвоєння студентами поданих педагогом уже в готовому вигляді спонукань до формування їхніх професійно-етичних знань, цілей, цінностей, змісту спрямованості діяльності задля формування компетентного фахівця [10, с. 73–74].

Водночас кожен із перелічених напрямів створення позитивної мотивації характеризується певними недоліками та перевагами, однак, на нашу думку, результативним вважаємо їх комплексне використання. Отож, процес створення позитивної мотивації до оволодіння професійною етикою фахівців соціальної роботи стане ефективним за умови як прямої демонстративної і пояснювальної роботи щодо продуктивних мотивів професійно-етичної взаємодії, так і моделювання професійно-етичної діяльності, що активізуватиме навчальний процес і сприятиме формуванню професійно-етичної компетентності.

Ми спробували вирізнити ті мотиви діяльності, які необхідні для розвитку позитивного ставлення до формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи. У цьому ми послуговувались дослідженнями М. Михнюк і класифікували їх таким способом: *суспільні*, що забезпечують усвідомлення потреб у суспільно значущій фаховій діяльності, спрямованій на професійно-етичну підготовку майбутніх соціальних працівників; *мотив досягнення*, який полягає в потребі у формуванні професійно важливих якостей і моральних цінностей; *мотив до здійснення професійно-етичної діяльності*, що спонукає студентів до вдосконалення своїх професійно-етичних знань і вмінь, фахової компетентності та професіоналізму [11, с. 239]. Водночас необхідними для справжнього фахівця вважаємо мотиви інтелектуально-емоційної сфери, які усвідомлюються ним як потреба у привласненні культурологічних знань, прагнення до розширення культурного рівня, поглиблення й систематизації спеціальних фахових знань. Ця група мотивів (інтелектуально-пізнавальні, морально-етичні, емоційно-естетичні) співвідноситься зі специфічною пізнавальною діяльністю та покликана задовольняти духовні потреби, на чому й акцентує вчена. Тут проводимо паралель з усвідомленням перспектив професійно-етичної діяльності майбутніх соціальних працівників, що пов'язано з його соціальною значущістю, матеріальними й соціальними умовами праці, можливостями особистісного і фахового зростання. Варто зазначити, що засвоєння соціально-ціннісних

орієнтацій у процесі формування професійної етики безпосередньо залежить від мотивації особистості фахівця до професійної діяльності.

Суголосними є думки В. Якуніна, котрий наголошує на взаємозв'язку позитивної мотивації до оволодіння професійною етикою фахівців соціальної роботи в навчальному процесі із професійною спрямованістю студентів. Дослідник подає структуру навчальної мотивації студентів у такому вигляді: професійні мотиви, пізнавальні мотиви соціальної ідентифікації і, нарешті, утилітарні мотиви [12, с. 253].

Від того, якою мірою проявляється мотивація до формування професійної етики майбутніх соціальних працівників, значною мірою залежить активність студентів щодо оволодіння вміннями і навичками, а також успішність їхньої подальшої професійної діяльності. Для розширення її та перебігу в різних напрямках необхідні позитивна мотивація й усвідомлення норм професійно-етичної поведінки. Тоді сповна відчувається налаштованість соціальних працівників на спілкування, бажання зрозуміти клієнта, «увійти» в його ситуацію задля надання кваліфікованої допомоги [13, с. 163]. Звідси випливає розуміння того, наскільки важливою з позиції науковців є необхідність цілеспрямованого формування в майбутніх фахівців соціальної роботи позитивної мотивації до оволодіння професійною етикою в процесі їх підготовки в університеті та моделювання фахової діяльності задля подальшого становлення.

Співзвучні з поглядами В. Якуніна і позиції науковців Л. Подоляка та В. Юрченко. Вони акцентують увагу на необхідності усвідомлення майбутніми соціальними працівниками свого ціннісного життєвого простору, що ґрунтується на майбутній професійно-етичній діяльності [13, с. 159]. Адже для створення позитивної мотивації до оволодіння професійною етикою студенти мають стати суб'єктами професійно-етичної діяльності.

Отож, до цілей і завдань формування професійної етики можемо віднести:

- усвідомлення майбутніми соціальними працівниками власного «Я», власних потенційних можливостей і здібностей;
- усвідомлення цілей свого професійно-етичного формування на основі осмислення ролі професійної етики;
- визначення ролі етичних знань у професійному, особистісному формуванні;
- вибір шляхів і способів створення програм професійно-етичного формування.

У науковому середовищі стосовно мотиваційно-ціннісного ставлення особистості до професійної діяльності класифікують групи мотивів за розумінням призначення професії, професійної діяльності, професійного спілкування, проявом особистості у професії [14, с. 8].

Окремим напрямом учені вважають рефлексивний аспект усвідомлення особистістю власного «Я», що у вивченні професійної етики є досить узагальнювальним. Адже ефективне формування професійної етики майбутніх соціальних працівників неможливе без усвідомлення ними мотивів і цінностей професійно-педагогічної етики. Проте рефлексія не зводиться до мотивів і цінностей. Це поняття ширше і складніше. Під цим терміном розуміємо «здатність індивіда усвідомити те, як його дії і вчинки сприймаються іншими людьми». Таке твердження висловлене В. Белічем [15, с. 5], тобто йдеться про здатність людини оцінити себе з позицій іншого.

Професійна рефлексія відображена в таких діях, які враховуються при обґрунтуванні системи формування професійної етики:

1. Визначення й усвідомлення цілей формування професійної етики.
2. Окреслення мотивів щодо формування професійної етики та їх задоволення.
3. Встановлення й усвідомлення вихідного рівня (стану) формування професійної етики особистості кожного студента.
4. Розроблення і реалізація програми дій, що передбачає основні перехідні стани формування професійної етики.
5. Отримання й осмислення за певними параметрами інформації стосовно формування професійної етики.
6. Перероблення інформації, самооцінювання, вироблення та внесення у формування професійної етики коригувальних взаємодій.

Усе ж на основі аналізу наукової літератури робимо висновок, що сьогодні особистісній складовій формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи приділяється недостатня увага.

До вивчення окресленої нами проблеми звертається науковець А. Каленський, зазначаючи, що формування професійної етики студента повинно здійснюватися безперервно впродовж усієї його діяльності як фахівця. Тому мотиви, цінності, установки через зусилля науково-педагогічних працівників мають підпорядковуватися досягненню спільної мети – формуванню професійної етики. Водночас ця мета цілком може виступати (і виступає) як мотив, цінності або настанови [14, с. 214–215].

Таким чином, реалізація мотивації як умови формування професійної етики майбутніх соціальних

працівників засвідчує задоволення таких їхніх особистісних та професійних потреб, як підвищення професійного та морального рівня, поглиблення професійно-етичних знань і вдосконалення вмінь, особистісних і професійно важливих якостей.

Зважаючи на таку категорію, як мотивація, дослідники акцентують увагу на професійному покликанні та професійній самосвідомості як умовах формування професійно-етичної компетентності майбутнього фахівця соціальної роботи. Не випадково вони вважають, що професійне покликання – це складна модифікація комплексу розвинених якостей особистості, що зумовлюють її особистісне ставлення до фахової діяльності [6, с. 30–34].

Цей підхід формується поступово в таких напрямках:

1) сприйняття і розуміння сутності професії «соціальна робота»;

2) поведінка особистості не тільки у процесі професійного спілкування, а й у діяльності.

Більше того, діяльність фахівця визначається не лише стратегічними завданнями соціального захисту населення, а й зумовлена генетичною схильністю особистості до роботи з людьми, котрі опинилися у складній життєвій ситуації [6, с. 35–36].

Зрозуміло ж, рефлексія на соціальні ексклюзії, соціальні девіації і потреби різних категорій клієнтів не може бути тільки природженою. Доведено досвідом, що вона формується впродовж усього життя людини за умови престижності професії, наявності розвиненої системи підготовки, індивідуальних якостей [17, с. 368].

Висновки. Узагальнюючи, можемо висловити думку, що для успішного формування етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи потрібно сформувати професійну готовність до діяльності на основі позитивної мотивації, володіння певною сукупністю спеціальних знань і вмінь, особистісними якостями.

Оскільки мотиваційна сфера фахівців є динамічною, то позитивна мотивація може проявлятися в ході як професійно-етичного навчання, так і самовдосконалення. Реалізація цієї педагогічної умови здійснюється завдяки визначенню потреб майбутніх соціальних працівників в участі їх у навчально-виховному процесі.

Список використаних джерел та літератури

1. Петренко Л. М. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівника професійно-технічних навчальних закладів : монографія / Лариса Михайлівна Петренко. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2013. – 456 с.
2. Філософський енциклопедичний словник / [ред. кол. : В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов та ін.]. – К. : Абрис, 2002. – 746 с.
3. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / Лілія Леонідівна Сушенцева ; [за ред. Н. Ничкало] ; Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – 439 с.
4. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Олена Георгіївна Карпенко; М-во освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 44 с.
5. Карпенко О. Г. Мотивація в структурі діяльності соціального працівника / О. Г. Карпенко // Соціальна робота в Україні: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – К., 2011. – № 3–4. – С. 16–22.
6. Ларінова Н. Б. Професійне покликання та професійна мотивація соціального працівника / Н. Б. Ларінова // Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. – Серія : Педагогічні науки. – 2012. – № 1 (236). – С. 28–36.
7. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
8. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред. О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник [для студ. ун-тов] : в 2-х кн. / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2000. – Кн. 1. – 576 с.
10. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – Москва : Мысль, 1976. – 158 с.
11. Михнюк М. І. Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Марія Іванівна Михнюк ; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – К., 2017. – 652 с.
12. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / Европ. ин-т экспертов. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А.; Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

13. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підруч. / Л. Г. Подоляк, В. Юрченко. – 2-ге вид.. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
14. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – Москва : Педагогика, 1976. – 416 с.
15. Белич В. В. Комплексный анализ учебно-познавательной деятельности / В. В. Белич. – Челябинск : ЧелГУ, 1986. – 106 с.
16. Каленський А. А. Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін : монографія / Андрій Анатолійович Каленський. – 2-ге вид., випр. і допов. – К. : ЦП «Компринт», 2016. – 424 с.
17. Социальная работа: теория и практика : учеб. пособ. / отв. ред. Е. И. Холостова, А. С. Сорвина. – М. : ИНФА, 2002. – 427 с.

Роксолана Васильевна Зозуляк-Случик,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
социальной педагогики и социальной работы
Прикарпатского национального университета
имени Василия Стефанюка,
e-mail: zozulyak_roksolyana@ukr.net

ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ

В статье автор выделяет базовые педагогические условия формирования профессиональной этики будущих социальных работников в университетах Украины. Среди них определяет образовательно-воспитательную среду для творческой профессиональной самореализации; положительную мотивацию к формированию профессиональной этики, развитие, самосовершенствование; содержание дисциплин в контексте формирования профессиональной этики. Детально анализирует одну из них, а именно мотивационную сферу специалистов, которая, формируя положительную мотивацию, может проявляться в ходе как профессионально-этического обучения, так и самосовершенствования.

Ключевые слова: университет; социальный работник; профессиональная этика; педагогическое условие; профессиональная мотивация.

Roksolana Zozuliak-Sluchyк,
Ph.D. in Pedagogical Sciences Associated Professor
Department of Social Education and Social Work
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
zozulyak_roksolyana@ukr.net

PROFESSIONAL MOTIVATION AS THE PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE FUTURE SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL ETHICS FORMATION AT UNIVERSITIES

***Introduction.** Social work serves as the most multi-faceted, time-consuming, morally responsible activity in the structure of «professional assistance». In our research, the study of the conditions of the formation of professional ethics of future social workers in the process of their studying at the university is relevant.*

***Purpose.** The purpose of the article is to analyze the motivation for the professional development of future social workers at universities as a condition of the formation of the basis of professional ethics.*

***Methods.** The research methodology consists in substantiating the conceptual provisions of the motivation of future social workers to form a professional ethics at universities.*

***Results.** The basic pedagogical conditions that determine the formation of the professional ethics of future social workers at Ukrainian universities, the educational environment for creative professional self-realization; positive motivation for professional-ethical formation, development, self-improvement; the content of disciplines in the context of the formation of professional ethics and others are set out. The motivational sphere of specialists is analyzed in detail, which, while forming a positive motivation, can be manifested in the course of both professional and ethical studying as well as self-improvement.*

***Originality.** It consists in the outline of the pedagogical conditions of the formation of professional ethics of future specialists in social work at universities.*

***Conclusion.** Consequently, for the successful formation of the ethical competence of future specialists in social work, professional readiness for the activity based on positive motivation, possession of a certain set of*

special knowledge and skills, personal qualities should be formed.

Key words: *university; social worker; professional ethics; pedagogical condition; professional motivation.*

Список використаних джерел та літератури

1. Petrenko L. M. Teoriya i prakty`ka rozvy`tku informacijno-anality`chnoyi kompetentnosti kerivny`ka profesijno-texnichny`x navchal`ny`x zakladiv : monografiya / Lary`sa My`xajlivna Petrenko. – Dnipropetrovs`k : IMA-pres, 2013. – 456 s.
2. Filososf`ky`j ency`klopedy`chny`j slovny`k / [red. kol. : V. I. Shy`nkaruk, Ye. K. By`stry`cz`ky`j, M. O. Bulatov ta in.]. – K. : Abry`s, 2002. – 746 s.
3. Sushenceva L. L. Formuvannya profesijnoyi mobil`nosti majbutnix kvalifikovany`x robitny`kiv u profesijno-texnichny`x navchal`ny`x zakladax: teoriya i prakty`ka : monografiya / Liliya Leonidivna Sushenceva ; [za red. N. Ny`chkalo] ; In-t prof.-tex. osvity` NAPN Ukrayiny`. – Kry`vy`j Rig : Vy`davny`chy`j dim, 2011. – 439 s.
4. Karpenko O. G. Profesijna pidgotovka majbutnix social`ny`x pracivny`kiv v umovax universy`tets`koyi osvity` : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya doktora ped. nauk : 13.00.04 «Teoriya ta metody`ka profesijnoyi osvity`» / Olena Georgiyivna Karpenko; M-vo osvity` i nauky` Ukrayiny`, Nacional`ny`j pedagogichny`j universy`tet imeni M. P. Dragomanova. – Ky`yiv, 2008. – 44 s.
5. Karpenko O. G. Moty`vaciya v strukturi diyal`nosti social`nogo pracivny`ka / O. G. Karpenko // Social`na robota v Ukrayini: teoriya i prakty`ka : nauk.-metod. zhurnal. – K., 2011. – № 3–4. – S. 16–22.
6. Larinova N. B. Profesijne pokly`kannya ta profesijna moty`vaciya social`nogo pracivny`ka / N. B. Larinova // Visny`k Lugans`kogo nacz. un-tu im. T. G. Shevchenka. – Seriya : Pedagogichni nauky`. – 2012. – № 1 (236). – S. 28–36.
7. Turkot T. I. Pedagogika vy`shhoyi shkoly` : navch. posib. dlya stud. vy`shh. navch. zakl. / T. I. Turkot. – K. : Kondor, 2011. – 628 s.
8. Ency`klopediya osvity` / APN Ukrayiny` ; golov. red. V. G. Kremen` ; [zast. golov. red. O. Ya. Savchenko, V. P. Andrushhenko]. – Ky`yiv : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
9. Podlasyy` Y`. P. Pedagogy`ka. Novyy` kurs : uchebny`k [dlya stud. un-tov] : v 2-x kn. / Y`. P. Podlasyy`. – M. : Vlado, 2000. – Kn. 1. – 576 s.
10. Aseev V. G. Moty`vacy`ya povedeny`ya y` formy`rovany`e ly`chnosty` / V. G. Aseev. – Moskva : My`sl`, 1976. – 158 s.
11. My`xnyuk M. I. Teorety`chni i metody`chni osnovy` rozvy`tku profesijnoyi kul`tury` vy`kladachiv special`ny`x dy`scy`plin budivel`nogo profilyu : dy`s. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Mariya Ivanivna My`xnyuk ; Insty`tut profesijno-texnichnoyi osvity` NAPN Ukrayiny`. – K., 2017. – 652 s.
12. Yakunyn` V. A. Pedagogy`cheskaya psy`xology`ya : ucheb. posob. / Evrop. y`n-t ekspertov. – SPb. : Y`zd-vo My`xajlova V. A.; Y`zd-vo «Poly`us», 1998. – 639 s.
13. Podolyak L. G. Psy`xologiya vy`shhoyi shkoly` : pidruch. / L. G. Podolyak, V. Yurchenko. – 2-ge vy`d.. – K. : Karavela, 2008. – 352 s.
14. Ruby`nshtejn S. L. Problemy` obshhej psy`xology`y` / pod red. E. V. Shoroxovoj. – Moskva : Pedagogy`ka, 1976. – 416 s.
15. Bely`ch V. V. Kompleksny`j analy`z uchebno-poznavatel`noj deyatel`nosty` / V. V. Bely`ch. – Chelyaby`nsk : ChelGU, 1986. – 106 s.
16. Kalens`ky`j A. A. Rozvy`tok profesijno-pedagogichnoyi ety`ky` u majbutnix vy`kladachiv special`ny`x dy`scy`plin : monografiya / Andrij Anatolijovy`ch Kalens`ky`j. – 2-ge vy`d., vy`pr. i dopov. – K. : CzP «Kompry`nt», 2016. – 424 s.
17. Socy`al`naya rabota: teory`ya y` prakty`ka : ucheb. posob. / otv. red. E. Y`. Xolostova, A. S. Sorvy`na. – M. : Y`NFA, 2002. – 427 s.

Отримано редакцією 02.05.2018 р.

УДК 378.01

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-222-232

Тетяна Володимирівна Кондратенко,
головний спеціаліст Департаменту освіти
виконавчого комітету Кременчуцької міської
ради Полтавської області, здобувач Глухівського
національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: tetainakondratenko@gmail.com

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлено результати експериментальної перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов та моделі формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки. Систематизовані дані рівнів сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій на констатувальному етапі. Встановлені комплексні показники якості діяльності майбутніх бакалаврів технологічної освіти експериментальної групи порівняно з контрольною групою студентів. Охарактеризовано зміни рівнів сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій в експериментальній та контрольній групах. Перевіркою достовірності результатів дослідження із застосуванням критерію узгодженості Пірсона прийнята альтернативна гіпотеза стосовно позитивних змін в експериментальних групах. Доведено, що запропоновані удосконалення змісту економічної підготовки студентів доцільні та можуть бути впроваджені в освітній процес закладу вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: майбутні учителі технологій, економічна компетентність модель, педагогічні умови, експеримент.

Постановка проблеми. Теоретично обґрунтовані, запропоновані моделлю та висунуті дослідженням педагогічні умови спрямовані на вдосконалення освітнього процесу закладу вищої педагогічної освіти, формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки. Наближення теорії до практики забезпечується експериментальною перевіркою. Адже педагогічний експеримент доводить істинність висунутих гіпотез та теоретичних обґрунтувань, обраних оновлених умов освітнього процесу. Забезпечуючи апробацію та аргументованість необхідності проведення змін і оновлень, результати дослідно-експериментальної роботи є оцінкою та стають базисом практичної реалізації новизни на шляху формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комплексне багаторічне акумулювання та синтезування різнопланових проблем освітньої галузі на всіх її рівнях взаємозалежне зі зростаючими вимогами суспільства та держави до якості набутих знань. Розуміння суспільством необхідності практичної реалізації набутих знань випускниками закладів загальної середньої освіти та професійних знань майбутніми вчителями детермінували зміни в педагогічній системі країни, докорінну реформу системи загальної середньої освіти. У рамках комплексної проблематики освітньої галузі стало актуальним затвердження концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа» та їх упровадження в освітній процес [1]. Реформування технологічної та професійної освіти є основою формування готовності молодого покоління до дорослого життя, його самореалізації. У процесі формування здатності молодого покоління до життя неабияке значення має набуття учнями в процесі навчання ґрунтовних знань з економічних предметів. Для динамічного розвитку всіх галузей економіки та комплектування їх професійними кадрами необхідні ґрунтовні знання, які може забезпечити базова галузь, що трансформується в усі сфери життєдіяльності суспільства, – це освіта.

На сьогоднішній день проблема досліджувалась та обговорювалась у колі науковців, дослідників, державних діячів та політиків. Побудова стратегії досягнення високих рівнів освіти, забезпечення наступності в розумінні та набутті знань молодим поколінням у формі практичного розуміння та набуття досвіду стають кроком на шляху оновлення змісту освіти та якості здобутих економічних знань. А відповідальність за реалізацію компетентнісного підходу, покладеного в основу Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, навчальних планів та формування компетентностей випускників шкіл покладається державою, суспільством, батьками на вчителя, заклад загальної середньої освіти. Наразі актуалізуються вимоги до сучасного вчителя технологій, якості його професійної підготовки, яку повинен забезпечити в освітньому процесі заклад вищої педагогічної освіти. Ефективна практична реалізація моделі формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки

забезпечується підготовкою конкурентоспроможного вчителя у закладі вищої педагогічної освіти. Експериментальна перевірка ефективності запропонованих оновлень освітнього процесу проводилася з урахуванням систематизованих А. А. Киверялгом підходів щодо організації та методів дослідження в галузі професійної педагогіки, зокрема критеріїв оцінювання навчальної роботи [2, с. 27]. Перевірка достовірності розроблених та запропонованих педагогічних умов здійснювалася із застосуванням критерію узгодженості Пірсона χ^2 , описаного О. В. Сидоренко [3, с. 113].

Формулювання мети статті. Метою статті є висвітлення результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи щодо перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов та моделі формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Економічна компетентність майбутнього учителя технологій – це сукупність економічних знань, умінь, навичок, цінностей, особистих якостей та здатність особи їх актуалізувати, застосувати у власній діяльності. В свою чергу, взаємозв'язок мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та результативно-рефлексивного компонентів являє собою структуру економічної компетентності та безпосередньо впливає на її формування у процесі фахової підготовки майбутніх учителів технологій. Розроблені та обґрунтовані педагогічні умови, структурно-функціональна модель формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки з урахуванням запропонованої функціональної моделі діагностики формування їхньої економічної компетентності потребують підґрунтя для практичного впровадження. Отже, базисом практичної реалізації вищевказаної наукової новизни повинні стати результати дослідно-експериментальної роботи.

Дотримуючись теоретичних положень організації, педагогічний експеримент проводили у три етапи: I – констатувальний, II – формувальний та III – контрольний. Експериментом було охоплено 200 студентів. До складу експериментальних груп увійшло 100 студентів, до складу контрольних груп – 100 студентів. Студенти експериментальної та контрольної груп суттєво не відрізнялися за рівнем економічної компетентності, завдяки чому була забезпечена однорідність складу груп на початку проведення педагогічного експерименту.

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі окремих закладів вищої педагогічної освіти, а саме: Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Робота була спрямована на перевірку запропонованої моделі формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки бакалаврів за спеціальністю 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка з урахуванням розроблених та обґрунтованих педагогічних умов, методики.

Перший, *констатувальний, етап* наукового дослідження був спрямований на вивчення теоретичних основ формування економічної компетентності, визначення сутності та структури економічної компетентності майбутніх учителів технологій, дослідження стану розробленості проблеми, визначенню критеріїв, показників та рівнів сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій.

Метою наукового дослідження на *констатувальному етапі* було виявлення вхідного стану та рівня сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій, порівняння контрольних і експериментальних груп за рівнем прояву економічної компетентності.

Для оцінювання рівня економічної компетентності на першому етапі педагогічного експерименту нами були застосовані: спостереження, анкетування, бесіда, тестування, самооцінювання.

Другий, *формувальний, етап* наукового дослідження був присвячений реалізації педагогічних умов, моделі, методики, навчально-методичного комплексу формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки.

З метою реалізації запропонованої методики формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки з урахуванням висунутих педагогічних умов були проведені первинне діагностування студентів в експериментальних групах та експериментальна перевірка. Експериментальна перевірка вдосконалення змісту економічної підготовки студентів проводилася із запровадженням в освітній процес навчально-методичного комплексу формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки. Комплекс містить дві складові – обґрунтування професійної спрямованості навчання економічних предметів та методику викладання. Означений навчально-методичний комплекс включає навчально-методичні матеріали як для викладачів, так і для студентів. Так, розділ 1 «Загальна характеристика навчально-методичного комплексу» включає: методологію змістового модуля «Організація освітнього процесу з формуванням економічної компетентності» програми навчальної дисципліни «Методика навчання технологій» (предмет, міждисциплінарні зв'язки, мету та завдання, вимоги до знань і умінь студентів); структуру змістового модуля; програму змістового модуля;

робочу навчальну програму змістового модуля; рекомендовані освітні технології для реалізації програми змістового модуля «Організація освітнього процесу з формуванням економічної компетентності». Розділ 2 «Медичний комплекс» містить конспекти лекцій, методичні рекомендації до: практичних робіт, семінарських занять, організації самостійної роботи студентів, індивідуальної роботи студентів, завдання модульної контрольної роботи. Навчально-методичний комплекс включає навчально-методичні матеріали для студентів заочної форми: методичні рекомендації до вивчення змістового модуля «Організація освітнього процесу з формуванням економічної компетентності» програми навчальної дисципліни «Методика навчання технологій», завдання для контрольних робіт та методику їх виконання студентами.

Для проведення контролю засвоєння навчального матеріалу дисципліни «Організація освітнього процесу з формуванням економічної компетентності» майбутніми учителями технологій запропонованим навчально-методичним комплексом передбачені тестові завдання для оцінювання сформованості економічної компетентності студентів.

За результатами проведення формувального етапу були зіставлені отримані дані дослідно-експериментальної роботи, аналіз яких підтвердив очікувану ефективність висунутих педагогічних умов формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій. Результати показали позитивну динаміку в досягненні студентами експериментальних груп рівнів сформованості економічної компетентності.

Третій, *контрольний, етап* наукового дослідження передбачав порівняння даних контрольних та експериментальних груп за критеріями оцінювання сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій, а саме: мотиваційним, когнітивним, операційно-діяльним, результативно-рефлексивним. На контрольному етапі проведено узагальнення результатів педагогічного експерименту, зроблені висновки щодо формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки.

Для досягнення поставленої мети й розв'язання визначених завдань, у дослідно-експериментальній роботі був застосований комплекс методів наукового дослідження. Зокрема, теоретичного аналізу і синтезу, системного підходу, порівняння, моделювання, систематизації (із використанням способу класифікації), узагальнення.

Під час дослідно-експериментальної роботи визначено структуру економічної компетентності майбутніх учителів технологій як поєднання мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльного, результативно-рефлексивного компонентів. Дослідження структури дало нам змогу провести аналіз сформованості економічної компетентності студентів. Нами було застосоване індикативне оцінювання формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки, уособленням якої є система критеріїв сформованості та показників, що їх характеризують, а саме: мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльного, результативно-рефлексивного. Сформованість економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки ми розглядаємо як поєднання теоретичної та практичної підготовки за наявності мотивації студентів.

Серед показників *мотиваційного критерію* є усвідомлення майбутніми вчителями технологій потреби у сформованості економічної компетентності під час здійснення власної професійної діяльності, їхнє ціннісне ставлення до вивчення економічних дисциплін, які визначають обґрунтоване ставлення студентів до набуття ними професії та економічної компетентності. Показниками мотиваційного критерію визначені: наполегливість майбутніх учителів технологій у формуванні власної економічної компетентності, саморозвитку; наявність власних здібностей, нахилів майбутніх учителів технологій до економічної компетентності; самоорганізація, самостійність та відповідальність. Отже, мотиваційний критерій та показники, що його характеризують, мають цілеспрямований характер, тобто зорієнтовані на розвиток власного рівня економічної компетентності студента, що навчається за спеціальністю 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка.

Під час дослідно-експериментальної роботи для вимірювання показників мотиваційного критерію були розроблені й використані окремі діагностики з виявленням пізнавальних мотивів студентів. Зокрема, їхньої зацікавленості у набутті знань, умінь, навичок; усвідомлення власних можливостей та здібностей на шляху формування економічної компетентності.

На *констатувальному етапі* за допомогою розробленої анкети попередньо вивчалася оцінка студентами мотивів вибору економічної складової фахової підготовки майбутніх учителів технологій. Питання з 1 по 6 (включно) анкети були передбачені для оцінювання мотиваційного компонента економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки. Причому, 1–3 питання призначені для оцінювання усвідомлення майбутніми вчителями технологій потреби у сформованості економічної компетентності під час здійснення власної професійної діяльності. Питання 4–6 призначені для оцінювання ціннісного ставлення студентів до вивчення економічних дисциплін на шляху власної професійної майстерності. Для визначення рівня сформованості мотиваційного компонента кожному з відповідей студентів

оцінювали за 5-бальною шкалою. Загальна сума балів підраховувалася для кожного зі студентів окремо й становила число, яке в подальшому співвідносилось з певним рівнем сформованості, а саме: 26–30 балів – системно-моделювальний діяльність (найвищий), 21–25 – системно-моделюючий (високий), 11–20 – локально-моделюючий (середній), 6–10 – адаптивний (низький), 1–5 – репродуктивний (недостатній).

Когнітивний компонент економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки оцінювався за результатами тестування. Аналіз відповідей на запропоновані тестові завдання передбачав підрахунок правильних та неправильних відповідей. Загальний коефіцієнт успішності (знань з економічних дисциплін) був розрахований за формулою (1):

$$K_{\text{знань з економ. дисц.}} = \frac{N_{\text{праввідп.}}}{N_{\text{загальн.}}}, \quad (1)$$

де $N_{\text{праввідп.}}$ – кількість правильних відповідей; $N_{\text{загальн.}}$ – загальна кількість запитань [2, с. 27].

Шкала оцінювання рівнів сформованості знань з економічних дисциплін $K_{\text{знань з економ. дисц.}}$ наведена у табл. 1.

Таблиця 1

Шкала оцінювання рівнів сформованості знань з економічних дисциплін

Рівні	Значення показників
Репродуктивний (недостатній)	$K_{\text{знань з економ. дисц.}} < 50 \%$
Адаптивний (низький)	$50 \% \leq K_{\text{знань з економ. дисц.}} \leq 59 \%$
Локально-моделювальний (середній)	$60 \% \leq K_{\text{знань з економ. дисц.}} \leq 69 \%$
Системно-моделювальний (високий)	$70 \% \leq K_{\text{знань з економ. дисц.}} \leq 89 \%$
Системно-моделювальний діяльність (найвищий)	$90 \% \leq K_{\text{знань з економ. дисц.}} \leq 100 \%$

Операційно-діяльнісний критерій сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки розкриває наявність практичних умінь та навичок з економічних дисциплін, вміння їх відтворювати та застосовувати під час практичної підготовки студентів та в подальшій педагогічній діяльності. Оцінювався операційно-діяльнісний компонент за результатами тестування студентів.

Загальний коефіцієнт успішності (практичних умінь та навичок з економічних дисциплін) був розрахований за формулою (2):

$$K_{\text{практ. з економ. дисц.}} = \frac{N_{\text{праввідп.}}}{N_{\text{загальн.}}}, \quad (2)$$

де $N_{\text{праввідп.}}$ – кількість правильних відповідей; $N_{\text{загальн.}}$ – загальна кількість запитань [2, с. 27].

Шкала оцінювання рівнів сформованості практичних умінь та навичок з економічних дисциплін студентів $K_{\text{практ. з економ. дисц.}}$ наведена у табл. 2.

При цьому, когнітивний та операційно-діяльнісний критерії сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки є взаємопов'язаними, що ґрунтується на взаємозв'язку рівня набутих теоретичних знань з сформованим рівнем практичних умінь та навичок в практичній діяльності учителя технологій.

Таблиця 2

Шкала оцінювання рівнів сформованості практичних умінь та навичок з економічних дисциплін

Рівні	Значення показників
Репродуктивний (недостатній)	$K_{\text{практ. з економ. дисц.}} \leq 80 \%$
Адаптивний (низький)	$81 \% \leq K_{\text{практ. з економ. дисц.}} \leq 85 \%$
Локально-моделюючий (середній)	$86 \% \leq K_{\text{практ. з економ. дисц.}} \leq 90 \%$
Системно-моделюючий (високий)	$91 \% \leq K_{\text{практ. з економ. дисц.}} \leq 95 \%$
Системно-моделюючий діяльність (найвищий)	$96 \% \leq K_{\text{практ. з економ. дисц.}} \leq 100 \%$

Результативно-рефлексивний критерій сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки відображає сформованість особистісно-професійних якостей майбутніх учителів технологій. За допомогою анкетування попередньо вивчалось оцінювання студентами рівня власних знань з економічних дисциплін. З 7 по 13 питання анкети були передбачені для оцінювання результативно-рефлексивного компонента економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки. Для визначення рівня сформованості оцінювання результативно-рефлексивного компонента відповіді респондентів оцінювались за 5-бальною шкалою. Загальна сума балів підраховувалася для кожного зі студентів окремо й становила число, яке в подальшому відносилось до певного рівня сформованості, а саме: 31–35 балів – системно-моделюючий діяльність (найвищий), 26–30 – системно-моделювальний (високий), 16–25 – локально-моделювальний (середній), 11–15 – адаптивний (низький), 6–10 – репродуктивний (недостатній).

Отже, сформованість економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки ми розглядаємо як поєднання теоретичної та практичної підготовки за наявності мотивації студентів, зокрема усвідомлення майбутніми вчителями технологій потреби у сформованості економічної компетентності під час здійснення власної професійної діяльності, їхнє ціннісне ставлення до вивчення економічних дисциплін.

Діагностика рівнів сформованості кожного компонента вможливила виявлення загального рівня сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки на констатувальному етапі педагогічного експерименту (табл. 3).

Таблиця 3

Рівні сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Компо- ненти	Рівні	Група	Репродуктив- ний (недостатній)		Адаптивний (низький)		Локально- моделювальний (середній)		Системно- моделювальний (високий)		Системно- моделювальний діяльність (найвищий)	
			абсо- лютний	%	абсо- лютний	%	абсо- лютний	%	абсо- лютний	%	абсо- лютний	%
Мотива- ційний		експери- ментальна	8	8,0	10	10,0	32	32,0	42	42,0	8	8,0
		контрольна	10	10,0	10	10,0	34	34,0	40	40,0	6	6,0
Операційно- когнітивний		експери- ментальна	20	20,0	34	34,0	25	25,0	14	14,0	7	7,0
		контрольна	16	16,0	32	32,0	27	27,0	16	16,0	9	9,0
Діяльнісний		експери- ментальна	23	23,0	39	39,0	22	22,0	11	11,0	5	5,0
		контрольна	19	19,0	38	38,0	32	32,0	7	7,0	4	4,0
Результативно- рефлексив- ний		експери- ментальна	6	6,0	13	13,0	44	44,0	23	23,0	14	14,0
		контрольна	7	7,0	15	15,0	40	40,0	22	22,0	16	16,0
<i>Середнє значення</i>		<i>експери- ментальна</i>	<i>14</i>	<i>14,0</i>	<i>24</i>	<i>24,0</i>	<i>31</i>	<i>31,0</i>	<i>22</i>	<i>22,0</i>	<i>9</i>	<i>9,0</i>
		<i>контрольна</i>	<i>13</i>	<i>13,0</i>	<i>24</i>	<i>24,0</i>	<i>33</i>	<i>33,0</i>	<i>21</i>	<i>21,0</i>	<i>9</i>	<i>9,0</i>

Відповідно до середнього значення, розрахованого в табл. 3, системно-моделювальний діяльність (найвищий) рівень сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій на констатувальному етапі педагогічного експерименту мали 9 респондентів (9 %) експериментальної групи та 9 (9 %) контрольної групи, системно-моделювальний (високий) рівень – 22 опитаних (22 %) експериментальної групи та 21 (21 %) контрольної групи, локально-моделювальний (середній) рівень – 31 студент (31 %) експериментальної групи та 33 (33 %) контрольної групи, адаптивний (низький) рівень – 24 особи (24 %) експериментальної групи та 24 (24 %) контрольної групи, репродуктивний (недостатній) рівень – 14 студентів (14 %) експериментальної групи та 13 (13 %) контрольної групи.

Експериментальні дані дозволили спостерігати динаміку рівнів сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки у контрольній та експериментальній групах як за окремими критеріями, так і в цілому.

Розглянемо динаміку рівнів сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки у контрольній та експериментальній групах за мотиваційним критерієм, відображену у табл. 4.

Таблиця 4

**Рівні сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій
за мотиваційним критерієм**

Рівні	До початку експерименту				Після завершення експерименту			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	абсолютний	%	абсолютний	%	абсолютний	%	абсолютний	%
Репродуктивний (недостатній)	8	8,0	10	10,0	1	1,0	8	8,0
Адаптивний (низький)	10	10,0	10	10,0	3	3,0	9	9,0
Локально-моделювальний (середній)	32	32,0	34	34,0	28	28,0	32	32,0
Системно-моделювальний (високий)	42	42,0	40	40,0	53	53,0	44	44,0
Системно-моделювальний діяльність (найвищий)	8	8,0	6	6,0	15	15,0	7	7,0
Усього	100	100	100	100	100	100	100	100

Згідно з даними табл. 4 спостерігаємо підвищення рівня сформованості економічної компетентності за мотиваційним критерієм студентів експериментальної групи після завершення експерименту. Суттєво зменшилася кількість студентів з репродуктивним (недостатнім) та адаптивним (низьким) рівнями сформованості мотиваційного критерію – на 7 осіб (на 7%), та на 2 особи (на 2%), відповідно. Відбулося збільшення кількості студентів з системно-моделювальним (високим) та системно-моделювальним діяльність (найвищим) рівнями мотиваційного критерію: в експериментальній групі – на 11 осіб, що становить 11%, та на 7 осіб, що становить 7% відповідно; в контрольній групі – на 4 особи, що становить 4%, та на 1 особу, що становить 1% відповідно. Тобто збільшення кількості студентів за високим та найвищим рівнями мотиваційного критерію в експериментальній групі відбулося в 3,6 рази більше, ніж у контрольній групі.

За підсумками формувального етапу педагогічного експерименту спостерігаємо зростання якості за операційно-когнітивним критерієм. Сформованість знань з економічних дисциплін студентів за рівнями наведено в табл. 5.

Таблиця 5

**Рівні сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій
за когнітивним критерієм**

Рівні	До початку експерименту				Після завершення експерименту			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	абсолютний	%	абсолютний	%	абсолютний	%	абсолютний	%
Репродуктивний (недостатній)	20	20,0	16	16,0	3	3,0	14	14,0
Адаптивний (низький)	34	34,0	32	32,0	7	7,0	30	30,0
Локально-моделюючий (середній)	25	25,0	27	27,0	20	20,0	24	24,0
Системно-моделюючий (високий)	14	14,0	16	16,0	56	56,0	22	22,0
Системно-моделюючий діяльність (найвищий)	7	7,0	9	9,0	14	14,0	10	10,0
Усього	100	100	100	100	100	100	100	100

Відповідно даних табл. 5 вбачаємо якісні зміни рівня сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій за когнітивним критерієм. Так, знизилася кількість студентів з репродуктивним (недостатнім) та адаптивним (низьким) рівнями когнітивного критерію – на 17 осіб, що становить 17%, та на 27 осіб, що становить 27%, відповідно. При одночасному зростанні кількості студентів на системно-моделювальному (високому) та системно-моделюючому діяльність (найвищому) рівнях: в експериментальній групі – на 42 особи, що складає 42%, та на 7 осіб, що становить 7% відповідно; в контрольній групі на системно-моделювальному (високому) рівні відбулося збільшення на 6 осіб, що становить 6%, а на системно-моделювальному діяльність (найвищому) – збільшення на 1 особу, що становить 1%. Показник освіченості студентів перерозподілився таким чином, що системно-моделювальний (високий) та системно-моделювальний діяльність (найвищий) рівні в експериментальних групах засвідчили 70% майбутніх бакалаврів, тоді як у контрольних групах – 32%, тобто спостерігаємо перевищення більше, ніж у 2 рази.

Розглянемо зміни сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки за рахунок операційно-діяльнісного критерію, відображені в табл. 6.

Таблиця 6

**Рівні сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій
за операційно-діяльним критерієм**

Рівні	До початку експерименту				Після завершення експерименту			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	абсолютний	%	абсолютний	%	абсолютний	%	абсолютний	%
Репродуктивний (недостатній)	23	23,0	19	19,0	4	4,0	18	18,0
Адаптивний (низький)	39	39,0	38	38,0	9	9,0	35	35,0
Локально-моделювальний (середній)	22	22,0	32	32,0	21	21,0	19	19,0
Системно-моделювальний (високий)	11	11,0	7	7,0	54	54,0	23	23,0
Системно-моделювальний діяльність (найвищий)	5	5,0	4	4,0	12	12,0	5	5,0
Усього	100	100	100	100	100	100	100	100

Відповідно табл. 6 сформованість економічної компетентності майбутніх учителів технологій за операційно-діяльним критерієм у студентів на системно-моделювальному (високому) та системно-моделювальному діяльність (найвищому) рівнях зростає: в експериментальній групі – на 50 %, контрольній групі – на 17 %. На репродуктивному (недостатньому) та адаптивному (низькому) рівнях спостерігається: в експериментальних групах значне зменшення студентів – на 49 %, контрольних групах зменшення студентів на 4 %. На локально-моделювальному (середньому) рівні операційно-діяльного критерію спостерігається зменшення кількості майбутніх учителів технологій: в експериментальній групі на 1 %, у контрольній групі – на 13 %. Таким чином, спостерігається суттєве зростання рівня сформованості практичних умінь та навичок з економічних дисциплін у студентів експериментальної групи.

Проаналізуємо зміну рівнів сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки за результативно-рефлексивним критерієм (табл. 7).

Таблиця 7

**Рівні сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій
за результативно-рефлексивним критерієм**

Рівні	До початку експерименту				Після завершення експерименту			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	абсолютний	%	абсолютний	%	абсолютний	%	абсолютний	%
Репродуктивний (недостатній)	6	6,0	7	7,0	2	2,0	6	6,0
Адаптивний (низький)	13	13,0	15	15,0	4	4,0	13	13,0
Локально-моделювальний (середній)	44	44,0	40	40,0	31	31,0	30	30,0
Системно-моделювальний (високий)	23	23,0	22	22,0	36	36,0	33	33,0
Системно-моделювальний діяльність (найвищий)	14	14,0	16	16,0	27	27,0	18	18,0
Усього	100	100	100	100	100	100	100	100

Згідно з табл. 7 спостерігається зростання сформованості особистісно-професійних якостей майбутніх учителів технологій. На системно-моделювальному (високому) та системно-моделювальному діяльність (найвищому) рівнях сформованість зростає: в експериментальній групі на 26 %, у контрольній групі на 13 %. З недостатнім та низьким рівнями сформованості особистісно-професійних якостей майбутніх учителів після завершення формувального етапу експерименту в експериментальній групі – 6 % від загальної кількості студентів, у контрольній групі – 19 %.

Проведемо зіставлення середніх значень рівнів сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки у контрольній та експериментальній групах за допомогою табл. 8.

Таблиця 8

**Зміни рівнів сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій
в експериментальній та контрольній групах**

Рівні	Експериментальна група					Контрольна група				
	до початку		після завершення		зміни, % (+,-)	до початку		після завершення		зміни, % (+,-)
	абсо- лютний	%	абсо- лютний	%		абсо- лютний	%	абсо- лютний	%	
Репродуктивний (недостатній)	14	14,0	2	2,0	-12,0	13	13,0	11	11,0	-2,0
Адаптивний (низький)	24	24,0	6	6,0	-18,0	24	24,0	22	22,0	-2,0
Локально- моделювальний (середній)	31	31,0	25	25,0	-6,0	33	33,0	26	26,0	-7,0
Системно- моделювальний (високий)	22	22,0	50	50,0	+28,0	21	21,0	31	31,0	+10,0
Системно- моделювальний діяльність (найвищий)	9	9,0	17	17,0	+8,0	9	9,0	10	10,0	+1,0
Усього	100	100	100	100	0,0	100	100	100	100	0,0

Підсумки формувального етапу педагогічного експерименту, відображені у табл. 8, вказують на більш високий рівень сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій, ніж до його початку. Так, кількість студентів експериментальної групи, що відповідає системно-моделювальному діяльність (найвищому) та системно-моделювальному (високому) рівнях, зросла на 8 % та на 28 % відповідно, тобто вдвічі. У контрольній групі спостерігається незначне зростання на вищевказаних рівнях – на 1 % та на 10 % відповідно. Водночас в експериментальній групі відбулося значне зменшення кількості майбутніх бакалаврів, що перебували на репродуктивному (недостатньому) та адаптивному (низькому) рівнях, – на 12 % та 18 % відповідно; в контрольній групі незначне зменшення – по 2 % на кожному рівні відповідно. На локально-моделювальному (середньому) рівні в експериментальній групі кількість зменшилася на 6 %, у контрольній групі – на 7 %. Спостерігаємо, що після завершення експерименту в експериментальній групі переважна більшість студентів (67 %) відповідала системно-моделювальному (високому) та системно-моделювальному діяльність (найвищому) рівнях.

Безумовною є комплексна якість показників діяльності майбутніх бакалаврів експериментальної групи порівняно з контрольною. Вищевказані зміни позитивно характеризують обрані педагогічні умови, в тому числі впровадження вдосконалення змісту економічної підготовки студентів. Позитивні зміни рівнів сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки за мотиваційним, когнітивним, операційно-діяльним та результативно-рефлексивним критеріями супроводжуються значними позитивними змінами у експериментальній групі, незначними – в контрольній. Результати ґрунтуються на використанні в експерименті об'єднаного методу подібності й відмінності. В експериментальній групі студентам викладався навчальний матеріал змістового модуля «Організація освітнього процесу з формуванням економічної компетентності» програми навчальної дисципліни «Методика навчання технологій» з використанням навчально-методичного комплексу формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки бакалаврів за спеціальністю 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. В освітньому процесі експериментальних груп викладачем були застосовані визначені освітні технології за кожною окремою темою навчальної дисципліни. Оцінювання знань студентів проводилося викладачем за шкалою, що пропонується дослідженням: за видами навчальної роботи та із застосуванням критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів (за системою ECTS).

Під час дослідження була здійснена перевірка достовірності розроблених та запропонованих педагогічних умов та оновленого методичного забезпечення із застосуванням критерію узгодженості Пірсона [3, с. 113].

Сформулюємо нуль-гіпотезу (H_0): запропоновані педагогічні умови, оновлення методичного забезпечення й традиційно організований освітній процес з формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій тотожні. Перевіримо висунуту H_0 з урахуванням теоретичних та емпіричних

частот. За статистичними таблицями критичних значень критерію χ^2 , що відповідає числу ступенів свободи $(n-1) = 5-1 = 4$ на 95 %, рівні ймовірності $\chi_{крит}^2 = 9,49$ [2, с. 288].

Розраховуємо χ^2 за формулою (3):

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^K \frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f_t}, \quad (3)$$

f_{ej} – емпірична частота за j -тим розрядом ознаки (або отримані експериментальні дані); f_t – теоретична частота; j – порядковий номер розряду; K – кількість розрядів ознаки.

Застосовуючи алгоритм для даних табл. 8, отримуємо емпіричне значення критерію χ^2 при порівнянні характеристик контрольної та експериментальної груп до початку експерименту – 0,12276 та після його завершення – 21,6616.

Отже, в експериментальній роботі досліджувалися дві незалежні вибірки експериментальної та контрольної груп. Для підтвердження їх достовірності ми зіставили частоту досліджуваного показника – рівень сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій обох груп. Перевірка нуль-гіпотези щодо відмінностей двох вибірових середніх була проведена з використанням критерію Пірсона χ^2 шляхом порівняння емпіричної (f_{ej}) та теоретичної (f_t) частот (рівнів сформованості економічної компетентності майбутніх учителів технологій в експериментальній та контрольній групах до початку та після завершення експерименту).

Порівнюючи показники експериментальної та контрольної груп до початку експерименту, маємо виконання умов $0,12276 < 9,49$, тобто емпіричне значення менше $\chi_{крит}^2 = 9,49$. На підставі цього можна зробити висновок, що характеристики експериментальної та контрольної груп до початку експерименту збігаються з рівнем значущості 0,05.

Після завершення експерименту спостерігаємо дотримання умов $\chi_{емпіричн.}^2 > \chi_{крит}^2$, тобто $21,6616 > 9,49$. У результаті цього можна зробити висновок, що достовірність статистично значущих відмінностей результатів експериментальної групи до початку експерименту та після його завершення становить 95 %, тоді як у контрольній групі статистично значущих відмінностей результатів не виявлено. Одержаний висновок не підтверджує попередньо висунуту гіпотезу H_0 , що є підставою для прийняття альтернативної гіпотези, а саме: позитивні зміни відбулися в експериментальних групах завдяки впровадженню запропонованих педагогічних умов, навчально-методичного комплексу формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки.

У процесі дослідно-експериментальної роботи доведено, що модель формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки, висунуті педагогічні умови, методика і розроблений навчально-методичний комплекс забезпечують позитивну динаміку в експериментальній групі. Відповідно, запропоновані вдосконалення змісту економічної підготовки студентів, навчально-методичний комплекс формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки бакалаврів за спеціальністю 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка актуальні та доцільні, можуть бути впроваджені в освітній процес вищого педагогічного навчального закладу.

Висновки. Проведена дослідно-експериментальна перевірка ефективності запропонованих педагогічних умов та методики формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки, яка показала в динаміці зростання кількості студентів експериментальної групи, що відповідають системно-моделювальному діяльність (найвищому) та системно-моделювальному (високому) рівнях, на 8 % та на 28 % відповідно, тобто вдвічі. У цілому в експериментальній групі переважна більшість студентів (67 %) перебуває на системно-моделювальному (високому) та системно-моделювальному діяльність (найвищому) рівнях, що супроводжувалося одночасним зменшенням кількості студентів на репродуктивному (недостатньому), адаптивному (низькому) та локально-моделювальному (середньому) рівнях. Спостерігається динаміка комплексної якості показників діяльності майбутніх бакалаврів експериментальної групи порівняно з контрольною групою.

За результатами перевірки H_0 з використанням критерію Пірсона χ^2 у дослідженні було прийнято альтернативну гіпотезу, а саме: позитивні зміни відбулися в експериментальних групах завдяки

впровадженню запропонованих педагогічних умов, структурно-функціональної моделі, навчально-методичного комплексу формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки.

Список використаних джерел та літератури

1. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа» [Електронний варіант]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. – Дата звернення: 22.05.2018.
2. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : ВАЛГУС, 1980. – 334 с.
3. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 350 с.

Татьяна Владимировна Кондратенко,
главный специалист Департамента образования
исполнительного комитета
Кременчугского городского совета
Полтавской области,
соискатель Глуховского национального
педагогического университета
имени Александра Довженко,
e-mail: tetainakondratenko@gmail.com

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье освещены результаты экспериментальной проверки эффективности предложенных педагогических условий и модели формирования экономической компетентности будущих учителей технологий в процессе профессиональной подготовки. Систематизированы данные уровней сформированности экономической компетентности будущих учителей технологий на констатирующем этапе. Установлены комплексные показатели качества деятельности будущих бакалавров технологического образования экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой студентов. Охарактеризованы изменения уровней сформированности экономической компетентности будущих учителей технологий в экспериментальной и контрольной группах. Проверкой достоверности результатов исследования с применением критерия согласия Пирсона принята альтернативная гипотеза относительно позитивных изменений в экспериментальных группах. Доказано, что предложенное усовершенствование содержания экономической подготовки студентов целесообразно и может быть внедрено в образовательный процесс заведения высшего педагогического образования.

Ключевые слова: будущие учителя технологий, модель, педагогические условия, экономическая компетентность, эксперимент.

Tetiana Kondratenko,
main specialist, Education department of
executive committee
of Kremenchug town council,
Poltava region, applicant,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
national pedagogical university
e-mail: tetainakondratenko@gmail.com

EXPERIMENTAL CHECKING THE EFFICIENCY OF PEDAGOGICAL CONDITIONS AND THE MODEL OF FORMING FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS' ECONOMIC COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Introduction. The worked out theoretical grounding, the proposed models, and the pedagogical conditions given in the research are aimed at improving the existing educational process of a higher education institution, forming the future technology teachers' economic competence in the process of the professional training. Approximation of the theory to practice is provided by the experimental check. So, the pedagogical experiment proves the correctness of the proposed hypotheses and the conducted theoretical grounding as well as selected

renewal conditions of the educational process. By providing the approbation and argumentation of the need for changes and updates, the results of the research work serve as an assessment and become the basis for the practical realization of novelty while forming future technology teachers' economic competence.

Results. The results of experimental checking the effectiveness of the proposed pedagogical conditions and the model of forming future technology teachers' economic competence in the process of professional training are highlighted. Taking into account the existing theoretical concepts the realization of the pedagogical experiment is described. The systematized data of levels of forming future technology teachers' economic competence on the stating stage are given. The complex quality of activity indicators of future technological education bachelors in the experimental group is defined in the comparison with the control group of the students. An alternative hypothesis regarding positive changes in the experimental groups has been admitted by the accurate checking the experimental results using the Pearson's approval criterion.

Purpose. To highlight the results of the research work on checking the effectiveness of the proposed pedagogical conditions and the model of forming future technology teachers' economic competence in the process of professional training. The model of forming future technology teachers' economic competence in the process of professional training is proved by the research work and the suggested pedagogical conditions, teaching methods and the developed educational and methodological complex provide the dynamic of the results and their implementation in the experimental group. To prove that the proposed studies on improving the content of students' economic training, the updated teaching and methodological complex for forming future technology teachers' economic competence in the process of professional training in specialty 014.10. Secondary education (Labor training and technology) in the field of knowledge 01 Education\Pedagogy can be implemented into the educational process of a higher pedagogical educational institution.

Conclusion. The research on checking the effectiveness of the proposed pedagogical conditions and methods of forming future technology teachers' economic competence in the process of professional training has shown the dynamics of the growth of the number of the students in the experimental group, who were engaged in the system-modeling activities (the highest level) and system-modeling (high level), by 8,5% and 27,4% respectively, i.e., twice. In general, in the experimental group the vast majority of the students (66,8%) engaged in system-modeling (high) and system-modeling activities (the highest) showed high levels, it was accompanied by a simultaneous decreasing the number of the students who were in a reproductive (insufficient), adaptive (low) and locally-modeling (average) levels. The dynamics of complex quality of activity indicators of the future bachelors in the experimental group in the comparison with the control group is observed.

According to the results of the H_0 test using the Pearson's criterion χ^2 , an alternative hypothesis was adopted by the research namely: the positive changes have occurred in the experimental groups due to the introduction of the proposed pedagogical conditions, the structural and functional model, the educational and methodical complex of forming future technology teachers' economic competence in the process of professional training.

Key words: model, pedagogical conditions, criterion, level, experimental checking.

References

1. Konceptual`ni zasady` reformuvannya seredn`oyi shkoly` «Nova ukrayins`ka shkola» [Elektronny`j variant]. Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. – Data zvernennya: 22.05.2018.
2. Кыveryalg A. A. Методы y`ssledovany`ya v professy`onal`noj pedagogy`ke / A. A. Кыveryalg. – Tally`n : VALGUS, 1980. – 334 s.
3. Sy`dorenko E. V. Методы matematy`cheskoj obrabotky` v psy`xology` / E. V. Sy`dorenko. – SPb. : OOO «Rech`», 2000. – 350 s.

Отримано редакцією 31.05.2018 р.

УДК 378.011.3-051:62/64]:687.016

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-233-240

Тетяна Миколаївна Борисова,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри основ виробництва та дизайну
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка,
e-mail: borisova.tanya@ukr.net

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ КОНСТРУЮВАННЯ ТА МОДЕЛЮВАННЯ ОДЯГУ

У статті розглянуто проблему професійної підготовки педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів, які готують працівників для підприємств легкої промисловості. Проблема якісної конструкторсько-графічної підготовки викладачів швейної галузі пов'язана з різним вихідним рівнем технічних, технологічних, графічних та художньо-естетичних знань і вмінь студентів. Реалізація індивідуалізованої технології навчання конструювання та моделювання одягу передбачає поділ навчального контенту на змістові модулі, що дозволяє спроектувати індивідуальну траєкторію навчання для студентів з різним вхідним рівнем. Використання індивідуалізованої технології навчання сприяє підвищенню якості навчання, формуванню спеціальних знань і вмінь з урахуванням індивідуальних особливостей студентів та створює оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного студента.

Ключові слова: процес підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів, різний вхідний рівень конструкторсько-графічної підготовки студентів, індивідуалізована технологія навчання, мотиви та цілі пізнавальної діяльності студентів, змістові модулі навчальної дисципліни «Конструювання та моделювання одягу», індивідуальна траєкторія навчання.

Постановка проблеми. Соціально-економічна ситуація, що склалася нині в Україні, потребує науково-методичного переосмислення проблеми професійної підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів та вимагає нових підходів навчання спеціальних дисциплін.

Модернізація професійно-технічної освіти у Полтавському регіоні відбувається відповідно до проекту Закону України «Про професійну освіту» та Регіональної Програми розвитку професійно-технічної освіти Полтавської області, що сприяє підвищенню професійно-кваліфікаційного рівня робітників та їх соціальному захисту, дозволяє створити умови для її інноваційного розвитку шляхом упровадження у навчальний процес державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій нового покоління, сприяє вдосконаленню діяльності професійно-технічних навчальних закладів, педагогічних колективів щодо підвищення рівня працевлаштування випускників, забезпечує їхню професійну відповідність вимогам сучасного ринку праці [1].

А відтак, стратегічним напрямом педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів на сьогодні є установка на розвиток і самовдосконалення фахівця, за умови реалізації якої він зможе вільно орієнтуватися у складних соціокультурних ситуаціях, науково обґрунтовано впливати на навчання, виховання і розвиток іншої людини. Утвердження особистісної і професійної індивідуальності викладача повинно стати умовою його повноцінного функціонування й підвищення продуктивності професійної діяльності.

Орієнтуючись на гостру потребу Полтавського регіону у кваліфікованих робітниках галузі легкої промисловості, спрямовуємо наше дослідження на підготовку викладачів швейного профілю. Проблеми підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, у першу чергу, пов'язані з різним вхідним рівнем технічних, технологічних, графічних та художньо-естетичних знань і вмінь випускників шкіл, які вступають до вищих навчальних закладів на навчання. Тому використання у навчальному процесі підготовки майбутніх викладачів професійної освіти в галузі легкої промисловості нових технологій, форм і методів навчання дозволить виправляти ситуацію та забезпечить можливість студентам опанувати відповідні знання, уміння та навички. Це обумовлює актуальність індивідуалізації та диференціації навчання [2, с. 279].

Потреба в індивідуалізації зумовлена також розвитком індивідуальної траєкторії навчання, яку вища школа України активно впроваджує останні роки. Індивідуалізація професійної підготовки викладачів професійно-технічних навчальних закладів стає актуальною також і у зв'язку з вимогами кредитно-трансферної системи навчання. Саме тому проблема індивідуалізації навчання майбутніх викладачів професійної освіти у галузі легкої промисловості постає на першому плані як пріоритетна задача вдосконалення фахової підготовки в цілому, так і у контексті навчання студентів конструювання та

моделювання одягу, зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою диференціації та індивідуалізації навчання вже багато років активно займаються науковці на різних рівнях педагогічної освіти, оскільки індивідуальні психофізіологічні особливості учнів та студентів суттєво впливають на якість та темпи оволодіння навчальною діяльністю. Спроби організувати та методично обґрунтувати диференційований підхід у навчанні учнів загальноосвітніх навчальних закладів здійснено О. Г. Братанич, В. М. Григулич, О. В. Кузьміною, С. П. Логачевською, Т. А. Логвіною-Бик, Т. О. Лукіною, Ю. П. Олексінім, П. І. Сікорським та ін. Питання професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення диференційованого навчання учнів досліджували О. С. Гуманкова, Є. В. Денчук, П. І. Дроб'язко, Т. М. Засекіна, С. Г. Чиж та інші науковці.

Проблему розвитку індивідуалізованого навчання досліджували В. І. Долгова серед учнівської молоді на уроках трудового навчання, Т. Л. Мазурок через систему автоматизації управління навчальним процесом, Л. Є. Смалко в системі підготовки майбутнього педагога у вищій школі США, Т. О. Черемісіна серед майбутніх учителів технологій конструювання швейних виробів. Індивідуально-диференційований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики досліджував С. М. Овчаров. Отже, індивідуалізоване навчання дозволяє вирішувати педагогічні проблеми у різних сферах навчальної діяльності, на наш погляд, індивідуальний підхід має також вагоме значення у процесі конструкторсько-технологічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів. Адже для більшості майбутніх педагогічних працівників технічна складова навчального процесу дається не просто.

Формуванню системи конструкторсько-технологічних знань і вмінь студентів технічних факультетів педагогічних закладів вищої освіти присвячено дослідження Б. В. Сіменача. Предметом спеціальних досліджень Т. М. Васенок, Л. І. Денисенко, О. П. Гнеденко, В. І. Жигір, Н. П. Знамеровська, Г. М. Мамус, Т. А. Сиротенко, Л. М. Хоменко, В. М. Чайка, Л. М. Шпак виступають окремі аспекти фахового становлення майбутніх викладачів. Питанням формування конструкторських, техніко-конструкторських і художньо-конструкторських знань, умінь та навичок присвячені роботи Н. В. Божко, І. Т. Волкотруб, Н. П. Знамеровської, Ю. Г. Коваленка, Г. Є. Левченка, А. Я. Матвійчука, А. А. Мізраха, Л. З. Тархан та ін. Конструкторсько-технологічна підготовка як складова фахової підготовки вчителів трудового навчання розглядалася у працях О. Г. Дорошенка, В. І. Качнева, Г. М. Мамус, П. С. Самородського, І. В. Сартакова, В. Д. Симоненка.

Аналіз останніх публікацій та досліджень з означеної нами проблеми доводить актуальність обраної теми, а застосування індивідуалізованої технології навчання у різних сферах освітньої діяльності обумовлює перспективи вдосконалення процесу фахової підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів.

Формулювання мети статті. Метою нашого дослідження є визначення перспективності застосування індивідуалізованої технології навчання конструювання та моделювання одягу в процесі підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні апелюємо категоріями технічної та конструкторсько-технологічної підготовки педагогічних працівників, адже для викладачів більшості професійно-технічних навчальних закладів важливою є саме технічна освіта у широкому розумінні цього поняття. Середня технічна освіта базується на комплексі шкільних предметів, таких як математика (алгебра та геометрія), фізика, хімія, креслення та, у певній мірі, трудове навчання. Але, на жаль, у більшості загальноосвітніх навчальних закладів вивченню вищезначених предметів не приділяється належної уваги, або ж учні старшої школи обирають пріоритетними ті предмети, з яких будуть складати ЗНО, а вивчення інших предметів страждає. Переважно це технічні навчальні предмети.

До вищих навчальних закладів вступають випускники з різним рівнем техніко-технологічної та конструкторської підготовки. Адже, обираючи профіль навчання у старших класах, учні вже мають орієнтуватися на майбутню спеціальність у професійному дорослому житті. Але, як часто буває в сучасних умовах вступу до вищих навчальних закладів, абітурієнти стають студентами не тих, бажаних спеціальностей, а тих, куди зараховані на бюджетні місця. Тому рівень підготовки першокурсників до навчання за технічними спеціальностями часто є досить нерівномірним.

Розглядаючи, зокрема, підготовку майбутніх викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів розуміємо, що техніко-технологічна складова освітнього процесу посідає провідне місце у ряді дисциплін фахової підготовки. Так, для майбутніх викладачів спеціальних дисциплін у галузі легкої промисловості важливим компонентом професійної підготовки є система конструкторсько-технологічних знань і вмінь, що базуються на художньо-графічних навичках. Графічні навички формуються під час вивчення нарисної геометрії та креслення, рисунка та основ композиції, інженерної та комп'ютерної графіки. Теоретичні знання, практичні вміння і навички, набуті в процесі вивчення графічних дисциплін,

розвивають конструкторсько-технологічні здібності, які, у свою чергу, виступають запорукою успішної професійної діяльності людини у різних сферах, зокрема у комп'ютерному конструюванні та моделюванні одягу в умовах сучасного виробництва. Графічна підготовка є фундаментальною основою вивчення геометричного моделювання, вона широко застосовується у підготовці інженерно-технічних фахівців, при розв'язанні практичних проблем, а також посідає значне місце в системі готовності студентів до трудової діяльності за обраним фахом [3].

Важливим компонентом професійної підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін у галузі легкої промисловості також є графічна підготовка. Навички виконання графічних зображень реалізуються у навчальному процесі конструювання та моделювання одягу. При конструюванні швейних виробів використовуються такі навички графічних зображень, як побудова перпендикулярних та паралельних прямих, кутів, дуг, виконання спряження та скруглення кутів, перетин прямих та кривих ліній, зрівнювання відрізків тощо. Важливим також є вміння читати та розпізнавати креслення, виділяти основні та додаткові побудови. Практика виконання та розпізнавання графічних побудов важлива, як при конструюванні швейних виробів ручним способом, так із застосуванням комп'ютеризовані технології проектування одягу.

Опанування навчального контенту цієї дисципліни ускладнюється не лише рівнем графічної підготовки студентів, а й наявними базовими знаннями та вміннями з технології виготовлення швейних виробів. Для порівняння студенти, які мають базову підготовку на рівні шкільного предмета «Трудове навчання», вивчали обов'язковий блок «Технологія виготовлення швейних виробів» лише у 8 класі, де розглядається художнє конструювання та технічне моделювання поясного виробу. Варіативні ж модулі, пов'язані з виготовленням швейних виробів, досить рідко обирають учителі сучасної школи, адже для якісного їх викладання необхідне справне швейне обладнання у необхідній кількості.

Поряд з таким станом справ у випускників загальноосвітніх навчальних закладів, студенти, які є випускниками професійно-технічних навчальних закладів швейного профілю, мають більш глибокі знання та кращі навички з конструювання та моделювання швейних виробів. Адже державними стандартами професійно-технічної освіти за професіями «Кравець», «Закрійник» передбачено вивчення окремих навчальних дисциплін «Конструювання одягу» (від 59 до 160 годин для різних кваліфікацій), «Моделювання і художнє оформлення одягу» (від 20 до 52 годин). Отже, бачимо суттєву різницю в базовому рівні підготовки студентів до навчання конструювання та моделювання швейних виробів.

Більшість педагогів-практиків схиляється до думки, що вищу професійну освіту потрібно збудувати випускникам професійно-технічних навчальних закладів, які вже мають робітничу професію. Наявний рівень професійної кваліфікації навіть 3–4 розряду в студентів сприяє більш ефективному та якісному формуванню професійних компетентностей фахівців легкої промисловості. А наразі навчальний процес у закладах вищої освіти має бути адаптований на студентів з різним базовим рівнем професійної підготовки.

Для організації успішного та якісного процесу навчання необхідно на початку вивчення основ конструювання та моделювання швейних виробів визначити рівень базової графічної та конструкторської підготовки студентів, що дозволить спроектувати індивідуальну траєкторію навчання для студентів з різним вхідним рівнем. Визначення вхідного рівня можна здійснити різними методами, наприклад, взяти до уваги результати навчання (оцінки) з попередніх навчальних дисциплін, змістове наповнення яких пов'язане з графічною та конструкторською діяльністю. До таких навчальних дисциплін можна віднести креслення, інженерну та комп'ютерну графіку, малюнок та основи композиції, технічну естетику та ергономіку та інші. Однак цей метод не дає об'єктивних даних, оскільки специфіка вивчення кожної з перелічених дисциплін має свою спрямованість, досить часто спрямовану на формування певного комплексу загальних або фахових компетентностей і не має цілеспрямованої єдності щодо формування конструкторсько-графічної компетентності у напряму конструювання та моделювання швейних виробів. До речі, результати навчання часто мають суб'єктивний характер.

Для визначення вхідного рівня можна застосувати співбесіду зі студентами про те, наскільки вони були ознайомлені з основами конструювання та моделювання швейних виробів на попередньому рівні загальної або професійної освіти. Однак самі студенти часто не спроможні об'єктивно оцінювати свої можливості та навички, тому цей метод теж не дає об'єктивних даних.

Можна дати студентам контрольну роботу, завдання якої мають диференційований характер і спрямовані на визначення вхідного рівня професійних знань, умінь та навичок. Завдання першого рівня складності контрольної роботи спрямовані на виявлення загальних конструкторсько-технологічних знань студентів, одержаних у процесі вивчення попередніх навчальних дисциплін. Завдання другого рівня складності орієнтовані на перевірку вміння розпізнавати вивчені фізичні (хімічні) явища і закономірності в певному технологічному процесі. А завдання третього рівня мають творчий характер і спрямовані на визначення рівня навичок з конструювання та моделювання одягу (наприклад, обрати мірні ознаки для

виготовлення прямої спідниці та розрахувати витрати тканини для пошиття спідниці за обраними мірними ознаками).

Найбільш ефективним, на нашу думку, є застосування інтерактивних методик з перших занять. Наприклад, на лекційних заняттях можна використовувати метод прозірок, методику проблемного навчання або інші інтерактивні технології. Таким чином, викладач має об'єктивну реальну картину сприйняття студентами навчального матеріалу та його розуміння, а також основу для проектування потенційних можливостей виконання практичних завдань студентами. За тим наскільки студенти швидко та правильно відповідають на мікрозапитання лектора або вступають у дискусію, можна судити про рівень їхньої графічної та конструкторської підготовки.

Звичайно, для успішної організації індивідуалізованого навчання необхідна ретельна методична підготовка викладача до застосування такої методики в навчальному процесі. Диференціацію навчального процесу найкраще здійснювати відповідно до таксономії Б. Блума. Окреслені Б. Блумом пізнавальні цілі залишаються актуальними і на сучасному етапі модернізації навчального процесу на компетентнісній основі.

Організація навчального процесу повинна забезпечувати всі пізнавальні цілі за таксономією Блума: від нижчих рівнів (знання, розуміння, застосування) до вищих (аналіз, синтез, оцінка) [4]. На рівні «знання» реалізуються спостереження і пригадування інформації з предмета (наприклад, назви та умовні позначення мірних ознак тіла людини, формули); знання основних категорій, правил виконання креслень; володіння первинними навичками виконання креслень, знімання мірних ознак, формування відповідних записів у вигляді таблиць). Рівень «розуміння» реалізується через розуміння інформації (які саме мірні ознаки тіла людини необхідні для побудови конструкції одягу певного виду тощо); сприйняття значень (за числовими значеннями мірних ознак можна розпізнати розміри одягу); перенесення знань до нового контексту й порівнювання (наприклад, розрахунок розхилу талієвих виточок є однаковим для виробів різних видів); уміння розрізнати відмінність первинних креслень одягу різних видів. На рівні «застосування» реалізуються використання інформації, методів, підходів, теорій у нових ситуаціях; розв'язування задач з використанням потрібних знань й умінь; застосування методів побудови кутів, кривих ліній, округлень та дуг у первинних кресленнях конструкції одягу та при виконанні технічного моделювання; дослідження та зміна конфігурації ліній та зрізів на викрійці відповідно до моделі виробу. На рівні «аналізу» реалізуються розгляд складових елементів кожної конструкції виробу, організація частин побудови; розпізнавання прихованих елементів конструкції швейного виробу (обшивок, підбортів, підкладки); ототожнення компонентів; класифікація швейних виробів та їх елементів; порівняння й пояснення застосування певних методик конструювання. Рівень «синтезу» забезпечує використання попередніх ідей для створення нових ідей; узагальнення за даними фактами; співвідношення знання з декількох інформаційних просторів, порівняння різних систем та підходів до проектування нових моделей одягу; інтегрування різних методів моделювання для створення певної моделі; видозмінення готових конструкцій; узагальнення набутих знань і умінь з конструювання та моделювання швейних виробів. На рівні «оцінки» реалізуються порівнювання і розпізнавання ідей; оцінювання важливості певних теорій; формування вибору, що ґрунтується на обміркованих аргументах; перевірка цінності доведень та показань; впізнання підпорядкованості.

Отже, організація навчального процесу повинна бути структурована таким чином, щоб кожен етап, кожне заняття сприяли реалізації пізнавальної та навчальної діяльності на різних рівнях. Навчальна діяльність студентів буде ефективною при використанні завдань різного рівня складності й різноманітної цілеспрямованості: від знання й розуміння до синтезу й оцінювання. Тобто завдання від простого відтворення навчального матеріалу до завдань, які вимагають узагальнення набутого досвіду, аргументованого вибору методів й засобів для вирішення.

Відповідно, готовність студентів до виконання навчальних завдань різного рівня складності є неоднозначною. Тому, крім визначення рівнів засвоєння професійних знань та рівнів сформованості професійних умінь студентів, важливо з'ясувати мотивацію до вивчення дисципліни. Серед основних мотивів навчання можна виділити: навчання за потреби одержання позитивних оцінок, навчання заради стипендії, інтерес до змісту предмета або методики викладання (симпатія до викладача), підвищений пізнавальний інтерес до предмета в практичній площині або майбутній професійній діяльності.

Мотивація першого рівня (навчання за потреби одержання позитивних оцінок) домінує серед сучасної студентської аудиторії, адже виконання мінімально необхідних завдань з кожної навчальної дисципліни забезпечує одержання диплома відповідного освітнього рівня. Мотиви другого рівня проявляються лише у незначній кількості студентів – формальних відмінників, які намагаються «зробити все» заради стипендії. Переважна мотивація третього рівня (інтерес до змісту предмета або методики викладання) серед студентів сприяє вдосконаленню навчально-педагогічної діяльності та модернізації процесу навчання. Така мотивація зростає при наявності високого рівня професійної, методичної та фахової

компетентності викладача, коли інтерес до предмета виникає ще до його вивчення завдяки відгукам від старшокурсників. Наявність мотивів четвертого рівня (підвищений пізнавальний інтерес до предмета в практичній площині) спонукає викладача щороку вдосконалювати методику викладання та впроваджувати сучасні технології навчання, оновлювати змістове наповнення в руслі розвитку відповідної наукової галузі, оскільки якість майбутньої професійної діяльності випускників залежить від рівня навчання у закладах вищої та професійної освіти.

Рівень мотивації студентів до навчання прямо пропорційно залежить від якісної організації навчального процесу, який усебічно забезпечує майбутню професійну діяльність майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів. Якість навчального процесу залежить від кількох взаємопов'язаних факторів: формування змістового наповнення відповідно до розвитку галузі; застосування сучасних інтерактивних та комп'ютерних технологій навчання; наявність належного матеріально-технічного забезпечення; удосконалення навчально-методичної документації відповідно до оновленої нормативної бази освітнього середовища; врахування індивідуальних якостей, рівня фахової підготовки та пізнавальних цілей студентів тощо.

Для реалізації індивідуального підходу в процесі навчання майбутніх викладачів спеціальних предметів у галузі легкої промисловості використовується технологія модульного навчання, що дозволяє здійснювати самонавчання, регулювати не лише темп роботи, але й зміст навчального матеріалу. Весь навчальний контент дисципліни «Конструювання та моделювання одягу» структуровано на окремі змістові модулі, які логічно взаємопов'язані та можуть варіативно змінювати почерговість вивчення. Усі змістові модулі мають різний рівень складності й різний рівень пізнавальної діяльності, крім того, різний обсяг навчального контенту та вагу на результативність вивчення даної навчальної дисципліни. Таким чином, студенти за погодженням з викладачем можуть самостійно обирати індивідуальну траєкторію навчання, а саме: кількість змістових модулів до вивчення, їх порядок опрацювання та засоби навчальної діяльності. А також студент може обрати завдання для самостійної індивідуальної роботи відповідного (доступного) рівня складності.

Весь навчальний контент з конструювання та моделювання швейних виробів поділено на обов'язковий та вибіркового блоку. Обов'язкова частина вміщує основні дані для вивчення, які відповідають вимогам державного освітнього стандарту і становлять основну частину такої індивідуальної траєкторії. Варіативна частина охоплює набір модулів і передбачає вибір студентами тем, що їх цікавлять як напрямки подальшого вивчення дисципліни. Обов'язкова і варіативна частини індивідуальної траєкторії навчання студента спрямовані на визначення змісту досліджуваного матеріалу.

Виконання завдань змістових модулів обов'язкового блоку дозволяє студенту набрати мінімально необхідну кількість балів (60–75 балів) для успішного зарахування результатів навчання з даної дисципліни. Однак за умови виконання лише завдань низького або середнього рівнів за обов'язковими змістовими модулями студент не набирає мінімально необхідної кількості балів для зарахування навчальної діяльності як успішної. Тому студенту доводиться обирати до виконання певну кількість змістових модулів з вибіркового блоку, всі завдання яких теж поділено за рівнями складності, тому посильні студентам з різним рівнем конструкторсько-графічної підготовки. Творчі індивідуальні завдання теж розташовано у вибіркового блоку, а відтак, вони є необов'язковими для виконання студентами. Перейти до виконання творчих індивідуальних завдань студент може на будь-якому етапі навчання. Особливістю виконання цих завдань є їх багатетапність. Тобто завдання є комплексними, і кожен етап оцінюється окремим балом, тому можна пройти лише доступну кількість етапів і одержати додаткові бали. Лише виконання всіх змістових модулів дозволяє студенту одержати відмінні результати у навчанні (90-100 балів).

Для успішної реалізації індивідуальної траєкторії навчання під час аудиторних занять викладач поділяє студентську аудиторію на групи, що працюють за однаковою траєкторією. Поєднання індивідуальної та групової форм навчання дозволяє здійснювати консультування з певної проблематики одразу певної кількості студентів. Для підвищення ефективності навчального процесу застосовуються інформаційні технології, що прискорюють процес обміну інформацією, перевірку графічних робіт та індивідуальне консультування студентів.

Удосконалюючи технологію індивідуального підходу в навчанні, почали застосовувати комп'ютерні програми. Однак педагогічний досвід практичного навчання конструювання та моделювання швейних виробів показує, що переходити до роботи з комп'ютерними спеціальними програмами краще, опанувавши основи конструювання та моделювання одягу на папері.

Методика індивідуалізованого навчання студентів конструювання швейних виробів – це сукупність науково обґрунтованих, систематизованих, конкретизованих та доцільно скомпонованих цілей, змісту, методів, прийомів, способів, засобів, завдань, принципів, організаційних форм та основних етапів індивідуалізованого навчання студентів з попереднім програмуванням усього періоду навчання, повних

навчальних циклів, окремих його методичних одиниць на основі схем індивідуальних траєкторій навчання студентів, що базуються на виконанні індивідуалізованих пізнавальних завдань [5, с. 101].

Індивідуальна траєкторія навчання кожного студента вибудовується залежно від обсягу дисципліни, яку поділено на окремі змістові модулі, де кожен модуль містить інформаційний пакет, комплекс практичних занять та критерії оцінювання. Кожне практичне заняття містить блоки-варіанти подання інформації залежно від психологічних, особистісних та навчальних параметрів студентів та завдань різного рівня складності.

Відповідно до індивідуально-особистісних особливостей студентів, їхньої успішності розроблялася індивідуальна траєкторія вивчення дисципліни та на її основі встановлювався індивідуальний план навчальної діяльності, графік виконання індивідуальних завдань щодо самостійного вивчення дисципліни. Спільно з викладачем аналізується якість проведеного планування, заповнюються відсутні й оптимізуються наявні елементи плану і графіка.

У процесі навчання може відбуватися корегування навчальної траєкторії за погодженням з викладачем та з урахуванням індивідуальних досягнень студента при опануванні навчального контенту попередніх змістових модулів.

Правильно дібрана траєкторія навчання дозволяє підвищити такі параметри розвитку пізнавальної діяльності студентів:

- ставлення до навчання (виникає прагнення навчатися краще, виконувати всі завдання викладачів, розвиваються переживання успіхів і невдач);
- провідні інтереси і схильності (розвивається захоплення студента певним видом творчої навчальної діяльності);
- художньо-конструкторський кругозір (розширюється коло інтересів студента з конструювання, моделювання та дизайну одягу);
- уміння виділяти головне в навчальному матеріалі (розвивається прагнення студента обирати потрібну методику, робити узагальнення, висновки з питань конструювання і моделювання швейних виробів);
- уміння планувати навчальну роботу (формуються навички самостійного пошуку алгоритму розв'язання конструкторських і технологічних завдань);
- здатність здійснювати самоконтроль у навчанні (виникає необхідність самостійно перевіряти ступінь засвоєння навчального матеріалу, правильність виконання обчислень, якість і точність виконання графічних робіт).

Висновки. Проведене дослідження доводить, що індивідуалізована технологія навчання студентів сприяє формуванню спеціальних знань і умінь з урахуванням індивідуальних особливостей та створює оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного студента.

Для успішної реалізації індивідуалізованої технології навчання майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів конструювання та моделювання одягу контент навчальної дисципліни було поділено на змістові модулі обов'язкового та вибіркового блоків. Завдання змістових модулів сформовано відповідно до рівнів пізнавальних цілей за таксономією Б. Блума та з дотриманням принципу врахування індивідуальних особливостей студентів. Контент усіх змістових модулів забезпечено дидактичним матеріалом, проблемними і індивідуальними пізнавальними завданнями різного рівня складності. Застосування контрольних зрізів та інтерактивних технологій у навчальному процесі дозволяє визначити вхідний рівень конструкторсько-графічної підготовки студентів та дібрати ефективну траєкторію навчання кожного студента конструювання та моделювання одягу.

Реалізація індивідуалізованої технології передбачає поєднання індивідуальної, групової та колективної форм навчання. Отже, перспективним напрямом подальшого дослідження є знаходження оптимального співвідношення між різними формами навчання студентів в умовах упровадження індивідуалізованої технології навчання.

Список використаних джерел та літератури

1. Професійно-технічна освіта в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://proftekhnosvita.org.ua/uk/news/details/7012/>. – Дата звернення: 04.05.2018.
2. Черемісіна Т. О. Індивідуалізація підготовки майбутнього вчителя як педагогічна проблема / Т. О. Черемісіна // Педагогіка і психологія. Формування творчої особистості: Проблеми і пошуки : збірник наукових праць. – Київ-Запоріжжя. – 2002. – Вип. 24. – С. 277–283.
3. Головня В. Д. Вплив графічної підготовки на формування конструкторсько-технологічних здібностей майбутніх інженерно-технічних фахівців [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eztuir.ztu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2001/1/374.pdf>. – Дата звернення: 04.05.2018.
4. Таксономія Блума [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eduwiki.uran.net.ua/wiki/index.php?title>. – Дата звернення: 04.05.2018.

5. Севастьянова О. С. Возможности индивидуализации у змісті трудового навчання / О. С. Севастьянова // Молодь і ринок : зб. наук. праць. – № 8 (23). – Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2006. – С. 100–103.

Татьяна Николаевна Борисова,

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры основ производства и дизайна
Полтавского национального педагогического
университета имени В. Г. Короленко,
e-mail: borisova.tanya@ukr.net

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОНСТРУИРОВАНИЮ И МОДЕЛИРОВАНИЮ ОДЕЖДЫ

В статье рассмотрена проблема профессиональной подготовки педагогических кадров для профессионально-технических учебных заведений, которые ориентированы на подготовку работников для предприятий легкой промышленности. Проблема качественной конструкторско-графической подготовки преподавателей швейной отрасли связана с разным входным уровнем технических, технологических, графических и художественно-эстетических знаний и умений студентов. Реализация индивидуализированной технологии обучения конструированию и моделированию одежды предусматривает разделение учебного контента на содержательные модули, что позволяет спроектировать индивидуальную траекторию обучения для студентов с различным входным уровнем подготовки. Использование индивидуализированной технологии обучения способствует повышению качества обучения, формированию специальных знаний и умений с учетом индивидуальных особенностей студентов и создает оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого студента.

Ключевые слова: процесс подготовки будущих преподавателей профессионально-технических учебных заведений, различный входной уровень конструкторско-графической подготовки студентов, индивидуализированная технология обучения, мотивы и цели познавательной деятельности студентов, содержательные модули учебной дисциплины «Конструирование и моделирование одежды», индивидуальная траектория обучения.

Tetyana Borisova,

candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of the fundamentals of production
and design Poltava V.G. Korolenko National
Pedagogical University,
e-mail: borisova.tanya@ukr.net

REALIZATION OF INDIVIDUALIZED TECHNOLOGY OF TRAINING FUTURE TEACHERS CLOTHES DESIGNING AND MODELING

***Introduction.** The article considers the problem of professional training of pedagogical staff for vocational and technical educational institutions that train highly skilled workers for light industry enterprises. The problem of qualitative design-and-graphic training of teachers of the sewing industry is connected with different initial levels of technical, technological, graphic and artistic-aesthetic knowledge and skills of students.*

***Purpose.** The purpose of our research is to determine the promising of using an individualized teaching technology of designing and modeling clothes in the training of future teachers of special disciplines of vocational and technical education institutions.*

***Methods.** The research used theoretical and empirical methods, such as: analysis of psychological and pedagogical literature, study of advanced pedagogical experience, systematization and generalization of received information, designing of individualized teaching technology of students of designing and modeling clothes, development of methodological and didactic provision of educational process.*

***Results.** For the successful implementation of the individualized teaching technology of future teachers of vocational and technical educational institutions of designing and modeling clothes, the content of the discipline was divided into content modules of the mandatory and selective block. The tasks of the content modules are formed in accordance with the levels of cognitive goals according to B. Bloom's taxonomy and with the adherence to the principle of taking into account the individual characteristics of the students. Content of all content modules is provided with didactic material, problem and individual cognitive tasks of different levels of complexity. The use of control sections and interactive technologies in the educational process allows you to determine the input level of design and graphic training of students and to find the effective trajectory of training for each student of designing and modeling of clothes.*

Originality. *When designing an individualized teaching technology, it is provided to use interactive teaching methods, modular content technology, a combination of different forms of education; it is considered a different input levels of design and graphic training of students and their motivation for learning; it is designed various levels of tasks for each content module of the discipline «Design and modeling of clothes».*

Conclusion. *The conducted research proves that the individualized teaching technology of students contributes to the improvement of the quality of teaching, the formation of special knowledge and skills, taking into account the individual characteristics of students, and creates the optimal conditions for the realization of the potential opportunities of each student.*

The implementation of individualized technology is expected to combine individual, group and collective forms of training. Thus, a promising direction for further research is finding the optimal correlation between different forms of student education in the implementation of individualized teaching technology.

Key words: *the process of training future teachers of vocational and technical educational institutions, the different input level of students' design and graphic training, the individualized teaching technology, the motives and goals of cognitive activity of students, content modules of the discipline «Design and modeling of clothes», an individual trajectory of teaching.*

References

1. Profesijno-texnichna osvita v Ukrayini [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://proftekhosvita.org.ua/uk/news/details/7012/>. – Data zvernennya: 04.05.2018.
2. Cheremisina T. O. Indy`vidualizaciya pidgotovky` majbutn`ogo vchy`telya yak pedagogichna problema / T. O. Cheremisina // Pedagogika i psy`xologiya. Formuvannya tvorchoyi osoby`stosti: Problemy` i poshuky` : zbirny`k naukovy`x pracz`. – Ky`yiv-Zaporizhzhya. – 2002. – Vy`p. 24. – S. 277–283.
3. Golovnya V. D. Vply`v grafichnoyi pidgotovky` na formuvannya konstruktors`ko-texnologichny`x zdibnostej majbutnix inzhenerno-texnichny`x faxivciv [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://eztuir.ztu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2001/1/374.pdf>. – Data zvernennya: 04.05.2018.
4. Taksonomiya Bluma [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://www.eduwiki.uran.net.ua/wiki/index.php?title>. – Data zvernennya: 04.05.2018.
5. Sevast`yanova O. S. Mozhly`vosti indy`vidualizaciyi u zmisti trudovogo navchannya / O. S. Sevast`yanova // Molod` i ry`nok : zb. nauk. pracz`. – № 8 (23). – Drogoby`ch : DDPU im. I. Franka, 2006. – S. 100–103.

Отримано редакцією 17.05.2018 р.

УДК: 37.04

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-240-248

Наталія Миколаївна Лавриченко,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: lavrychenko_n@ukr.net

ГЕНДЕР І ОБДАРОВАНІСТЬ: ПЕДАГОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ

Стаття присвячена аналізу гендерних проблем навчання, виховання і соціалізації обдарованих учнів. Розкрито особливості педагогічної роботи з обдарованими хлопцями й дівчатами в процесі навчання в молодшій і старшій школі (підлітковий вік). Визначено шляхи й способи розв'язання низки педагогічних, психологічних, соціальних проблем, що виникають у площині «гендер+обдарованість».

Ключові слова: обдарованість, гендерна педагогіка, розвиток обдарованих хлопців і дівчат.

Постановка проблеми. Найчастіше публікації з гендерної проблематики позиціонуються чи сприймаються як такі, що висвітлюють соціокультурний статус і права жінок у традиційно феміністичній парадигмі. У цій статті ми переслідуюмо іншу мету – з'ясувати об'єктивні предиктори й чинники розвитку обдарованої особистості, як жіночої, так і чоловічої статі, окреслити можливості психолого-педагогічної підтримки цього процесу. Відтак розглянемо як суголосні, так і контрверсійні погляди на гендерні проблеми обдарованості, а також проаналізуємо схильності до розвитку тих чи тих здібностей і талантів залежно від статі, роль освітніх інституцій, сімейного виховання, соціуму в розв'язанні гендерних проблем обдарованості.

Методи дослідження. У дослідженні гендерних проблем у педагогічній роботі з обдарованими

дітьми застосовано міждисциплінарний підхід, залучено знання з педагогіки, психології, фізіології, а також порівняльний метод, зокрема у дослідженні особливостей розвитку обдарованих представників чоловічої і жіночої статі.

Аналіз актуальних досліджень. Свого часу відомий англійський психолог Френсіс Гальтон (1822–1911) провів дослідження генеалогії роду найбільш відомих і видатних співвітчизників і дійшов висновку, що по-перше, надзвичайні людські здібності є генетично детермінованими; по-друге, жінки є тут дещо обділеними, позаяк поступаються чоловікам у всіх без винятку видах успадкованих здібностей [14]. Суголосні міркування висловив також відомий філософ А. Шопенгауер, на його переконання жінки можуть бути досить талановитими, але вони ніколи не бувають геніальними, так як завжди є суб'єктивними [3, с. 109].

Оригінальну наукову версію щодо природних здібностей представників чоловічої і жіночої статі висунув Ч. Дарвін (1809-1882). Учений пояснює кращі позиції чоловіків в еволюційному процесі більшою варіативністю генетично заданих характеристик [12, с. 564]. Однак висока ймовірність генетичних змін не гарантує того, що вони будуть однозначно позитивними. Отже, жінки отримують тут перевагу в тому, що вони хоча й рідше успадковують надзвичайні, блискучі здібності, зате мають менше шансів потрапити до когорти людей розумово відсталих – слабоумних, олігофренів тощо.

На початку минулого століття відомий голландський філософ і психолог Г. Гейманс дослідив, що імена видатних жінок у науці становлять лише 4–8 % від загалу вчених, з 54 тисяч патентів і винаходів тільки шість належать жінкам, і немає жодного великого, значущого відкриття, автором якого була б жінка. Водночас дослідник мав сміливість висловити щодо цього революційний на той час коментар. Зокрема він зазначив, що Софі Герман і Софія Ковалевська, зробили в математиці значно більше, ніж багато хто з чоловіків. І, отже, наведені факти не треба сприймати як такі, що свідчать «за» чи «проти» жіночого розуму, натомість слід звернути увагу, що жінкам у досягненні високих результатів часто стають на заваді не пов'язані з інтелектом умови й обставини. Інакше робити висновки про здібності чоловіків і жінок до науки настільки ж правомірно, скільки судити про фізичну перевагу чоловіків у забігу, в якому взяли участь тисяча хлопців і одна дівчина, яка до того ж була обмежена в рухах незручним одягом, а переможцем став хтось із хлопців [2, с. 91].

Гейманс Г., по суті, вивів на світло те, що більшість чоловіків намагалися не помічати, не визнавати або й відверто замовчували. Промовистою щодо цього є цитата з книги Н. В. Гончаренка в «Гений в искусстве и науке». «Жінок тисячоліттями не допускали на чоловічу половину – ані в клубі, ані в суспільстві, ані вдома. Всю силу власної фантазії, уміння й мистецькі здібності вони повинні були використовувати на надто вузькому полі діяльності – в кулінарії (і то не завжди), пошитті одягу (теж не завжди) у підтриманні в чистоті домівки, догляді за чоловіком і дітьми» [3, с. 108.]. На тлі наведеної цитати досить тенденційно звучить думка Ф. Гальтона про те, що кожен обдарований чоловік може піднятися до рівня видатної особистості, якщо він не обтяжений сім'єю, дітьми, за будь-яких обставин він досягне значно більшого, якщо залишиться одинаком. Чоловік не зможе повністю зануритися в улюблений предмет дослідження за необхідності відволікатися на сімейні негаразди, турботи, догляд за малими дітьми, на дитячі хвороби та на заробляння грошей для утримання сімейства [14, с. 320].

До речі, у самого Гальтона не було дітей, і можливо тому він не зміг належним чином оцінити, яких здібностей і талантів, фізичних та психічних зусиль вимагає виховання дітей, і скільки часу за сімейними турботами залишається в жінки на саморозвиток і самореалізацію. На ці обставини звернула увагу інша дослідниця – Лета Холлінгворт (1886–1939).

На підставі проведених досліджень Л. Холлінгворт прийшла до висновку, що жінки не поступаються чоловікам у генетично зумовленому потенціалі розвитку. Так, обстеження й спостереження 2000 немовлят, дівчаток і хлопчиків порівно, не виявило поміж них істотних відмінностей щодо варіативності розвитку. Понад те, якщо така варіативність проявлялася, то частіше на боці дівчаток. Отже, стверджує Л. Холлінгворт, неможливо експериментально підтвердити те, що чоловіки від народження мають кращі здібності. На думку вченої, варіативність як додатковий розвивальний чинник вірогідно з'являється у чоловіків пізніше, в процесі навчання і виховання. Хлопчики зазвичай користуються більшою свободою у виборі занять, професійних інтересів, тоді ж як дівчина, жінка позбавлена такої можливості силою необхідності слідувати традиційним соціальним ролям – господарки, матері, мити посуд, доглядати за дітьми тощо [17, с. 19–25].

Виклад основного матеріалу. Визнання того, що жінці надзвичайно складно поєднувати роль матері, дружини з реалізацію власних здібностей і талантів – це один з важливих емансипаційних кроків, який однак не приводить автоматично до розв'язання існуючої проблеми. Свідченням того, що людство досить повільно рухається в цьому напрямі, є статистика Нобелівських лауреатів. За період з 1901 по 2015 роки лауреатами Нобелівської премії її стали 882 особи і в їх числі – лише 48 жінок [7]. Найбільш

відомі з лауреаток – Мати Тереза (премія миру), Ірен Жоліо-Кюрі та Марія Склодовська-Кюрі (премії в галузі хімії), наймолодша жінка-лауреат, 17-річна Малала Юсуфзай (премія миру), найстарша жінка-лауреат, 88-річна Доріс Лессінг (премія з літератури) [20].

Зауважимо, що гендерний дисбаланс серед лауреатів Нобелівської премії не має під собою об'єктивних причин з точки зору реальних можливостей чоловіків і жінок досягати визначних результатів. Наразі численні дослідження чоловічих і жіночих груп різного віку, культурного походження і соціального статусу не виявили генетично зумовлених гендерних відмінностей у розвитку інтелекту, творчих здібностей [1, с. 182, 197]. Даних, які б свідчили, що одна стать розумніша від іншої немає, стверджує український дослідник гендерної проблематики В. П. Кравець [4, с. 129].

Водночас треба визнати, що закладена природою відносна рівність еволюційного потенціалу хлопчиків дівчаток, надалі корегується силою впливу багатьох чинників – фізіологічних, психологічних, соціальних, культурних. Критичним щодо цього є підлітковий вік, коли інтенсивно виробляються гормони, що зумовлюють формування вторинних статевих ознак, репродуктивної системи, внаслідок чого досягається статева зрілість. Власне на цьому етапі починають проявлятися характерні, специфічні для представників тієї чи тієї статі здібності й здатності, які мірою дорослішання стають дедалі помітнішими, виразнішими. Яким чином гормональні процеси можуть впливати на діяльність мозкових структур, можна збагнути на прикладі просторово-зорових здібностей. І хлопчики, і дівчатка, які пізніше досягають пубертату, зазвичай випереджають ровесників своєї статі в просторово-зорових здатностях. Це зумовлено тим, що сповільнене статеве визрівання є більш сприятливим для активності правої півкулі мозку, яка відповідає за відповідні функції. [6, с. 696].

У науковій літературі можна знайти чимало аналітичних матеріалів щодо того, який відбиток накладає чоловіча і жіноча природа на формування певних видів здібностей і талантів. У цій науковій розвідці ми надаємо стислий їх огляд (див. табл. 1).

Таблиця 1

Зіставлення здібностей чоловіків і жінок за принципом переважання

Жінки	Чоловіки
Лінгвістичні здібності, раніше починають говорити, кращий артикуляційний апарат, багатший словниковий запас.	Психомоторні здібності – сила, швидкість, точність, орієнтування в просторі (однак поступаються жінкам в тренувальному ефекті).
Гарна пам'ять, асоціації суміжності переважають над асоціаціями подібності, добре запам'ятовують деталі, головно пов'язані з людьми.	Просторово-зорова пам'ять, цілісне схоплення об'єктів і предметів, добре запам'ятовують технічні деталі
Краще справляються зі стереотипними задачами	Краще справляються з новими задачами
Здатність до когнітивної й емоційної емпатії	Здатність до логічного, системного мислення
Здатність до перерозподілу уваги	Здатність до зосередження уваги
Самоствердження в парній, груповій роботі, солідарність	Самоствердження в індивідуальній роботі, незалежність
Мотивуються підтримкою оточуючих людей	Мотивуються змагальністю з оточуючими людьми

Узагальнено за джерелами: [1, 2, 3, 4, 6].

Безумовно, той фат, що статевий генотип накладає відбиток на процес розвитку індивідуальних здібностей і здатностей неможливо не визнавати, тим паче ігнорувати з педагогічної точки зору. Проблема полягає в іншому – розуміти і враховувати те, що за висновками вчених генотип опосередковує лише біля 50 % маскулінних уявлень індивідів про себе і лише 20 % відмінностей у фемінінних уявленнях про себе, а решта (50 % для хлопчиків і аж 80 % для дівчаток) – це вплив оточення, а якщо конкретніше, вплив значимих інших – батьків, родичів, сиблінгів, друзів, вчителів, вихователів тощо [6, с. 696]. Сукупність цих впливів стосовно обдарованих хлопчиків і дівчаток набуває подвійної специфіки – «обдарованість + гендер». Наразі почати треба з того, що істотно відрізняється ставлення батьків і матерів до обдарованих дітей. Батьки схильні виявляти більше скепсису щодо феноменальності дитини, а матері – оптимізму, можливо й не завжди виправданого.

Це значною мірою зумовлюється типовістю світоглядних фемінінних і маскулінних диспозицій у сприйнятті проявів обдарованості [23, с. 56]. І, якщо жінка ще може частково поділяти ставлення чоловіка до обдарованої дитини, то чоловік найчастіше обстоює традиційні для своєї статі погляди. Річ у тім, що чоловіки схильні оцінювати себе так, само як і своїх дітей, переважно з точки зору реальних, а у випадку обдарованості – визначних досягнень. Відтак, навіть гарну успішність дитини, блискучі результати тестів вони сприйматимуть як ознаку радше потенційної, а не дійсної обдарованості [15].

Для батька картина обдарованості постає почасти як дивовижна гра шансу, у якій гарні оцінки в дитинстві небагато важать. З досвіду жорстких правил дитячих ігор, батько не дуже хоче, що його сина визнали знаменитістю, навіть потенційною, оскільки він може зазнавати тиску з боку заздрисників і конкурентів, матиме їм протистояти, плекаючи не завжди певні сподівання. Із-за цього може бути затьмареною, втраченою безтурботність і радість дитинства. Тому батько, може поставити питання, наприклад, так «А що такого може зробити мій син, хлопчик п'яти років, щоб вважати його обдарованим?», або так: «Мій син – не Ейнштейн». Батько так само не визнаватиме обдарованості своєї доньки, яка рано навилася читати, тому що в неї немає визнаних іншими людьми досягнень.

Погляд на обдарованість переважно з точки зору особливих досягнень почасти асоціюється зі споживчим ставленням до талантів, коли ними опікуються в них вкладають ресурси виключно заради звершень. Акцентуація на досягненнях нівелює особистісний, ціннісний складник таланту, підмінюючи його меркантильним. Піддаючи такий підхід критиці, науковці Б. Грант і М. Піховський вдаються до бурлескної метафори: «робота з обдарованими дітьми починає нагадувати догляд за коровами й свинями на фермі, від них теж очікують якомога більшого зиску» [16, с. 8]. Натомість, зазначають учені, важливішим і ціннішим є розуміння того, яким чином «працює обдарованість», як обдаровані діти міркують, діють, що вини відчують [16, с. 8].

На відміну від чоловіків, матері дивляться на обдарованих дітей більш поблажливо. Жіноча установка – бачити в кожній обдарованій дитині особистість з унікальними здібностями й можливостями. Мати частіше прагне всіляко підтримувати бодай якісь дитячі обдарування, вважає за потрібне в повсякденних турботах знаходити час для їх розвитку. Мама буде першою, хто відмітить, що дитина раніше почала говорити, порівняно з іншими дітьми, що вона є вправнішою у фізичних заняттях, має гарний слух і любить співати, гарно малює тощо. І, якщо дозволяє сімейний бюджет, найчастіше мама шукатиме можливості для розвитку помічених у дитини талантів чи то в спеціалізованих закладах освіти, чи то аматорських клубів, гуртках, секціях, або ж у системі репетиторства. Яскравий тому приклад – японські матері. Завдяки їхнім старанням понад 40% дітей дошкільного віку займаються з репетиторами, відвідують різні гуртки й секції, а на рівні старшої школи ця цифра сягає 80 % [5].

Матері набагато частіше за батьків відвідують дитячі садочки й школи і цікавляться успіхами дітей. Звичайно вони теж хочуть, щоб дитина підкріплювала власну обдарованість реальними досягненнями, однак навіть коли цього не стається, гарна мати продовжуватиме сподіватися і вітати кожен успішний крок дитини. Водночас матері схильні рекламувати і перебільшувати таланти й досягнення своїх дітей. У сім'ях із-за цього нерідко виникають суперечки, коли мати наполягає на тому що дитина є обдарованою, а батько з цим не погоджується [11, с. 329].

Негативними проявами материнської опіки є нереалістичні сподівання щодо власних дітей, спрямування їхнього розвитку в напрямі, що об'єктивно не відповідає природі дитячих здібностей, а також зловживання зіставленням доньки чи сина з друзями, однолітками. Треба визнати, що насправді обдаровані діти не так уже й рідко опиняються у психологічно вразливих ситуаціях із-за нереалістичних очікувань батьків, що призводить до нездорового перфекціонізму, проблем із самоідентифікацією, соціальною адаптацією, відчуженням, спричиняє рольові конфлікти. У зв'язку з цим психолого-педагогічна робота з батьками обдарованих дітей має полягати в тому, щоб допомогти їм усвідомити цінність дитинства як такого, цінність власної дитини як особистості, яка потребує батьківської любові й турботи безвідносно до того, якими є, чи будуть її досягнення. Звичайно розвиток дитячих талантів потребує наполегливих зусиль усієї родини, однак неприпустимо, щоб пов'язані з цим напруги позбавляли дітей можливості бути щасливими тут і тепер.

Для того, щоб бути успішною, обдарована дитина потребує не тільки родинного затишку й благополуччя, а й гармонійних стосунків у ближньому колі друзів, однолітків. Здавалося б, що розум і неординарність обдарованої особистості сприятимуть тому, що вона порівняно легко знайде собі цікавих, друзів, однодумців. Однак в реальному житті нерідко трапляється інакше, стосунки обдарованих дітей з ровесниками, однокласниками виявляються хиткими, а почасти вони загалом виявляються витісненими на периферію дитячої групи [11, с. 56]. Причини, з яких обдаровані діти опиняються в маргінальних станах, можуть бути різними, як то: асинхронія розвитку, фізіологічні процеси, пов'язані з дорослішанням, педагогічні упущення й помилки.

Асинхронія фізичного, інтелектуального, емоційного і соціального розвитку є однією з визначальних ознак обдарованості. І нерідко вчителі, вихователі очікують, що дитина з випереджальним рівнем інтелектуального розвитку буде так само зрілою в інших аспектах: у розв'язанні побутових, повсякденних проблем, у міжособистісних стосунках, конфліктних ситуаціях тощо. А насправді малі розумники люблять побешкетувати, схильні до пустощів і лінощів, помиляються і роблять шкоду, так само, як і інші діти, або й навіть більше із-за притаманної їм непосидючості й допитливості. Скажімо, хлопчик-інтелектуал може вести

розумну й поважливу бесіду з кимось із вчителів, і тут же повернутися й дати стусана однокласнику, який йому заважає, здійснюючи галас поруч.

Слід також брати до уваги, що інтелектуальне випередження нерідко супроводжується й ускладнюється іншим видом асинхронії – сповільненням або відставанням фізичного розвитку. І тоді в худорлявого «хлопчика-ботаніка» можуть виникати інші проблеми, пов'язані з тим, що він стає об'єктом глузувань і знущань з боку не таких розумних, але більш фізично розвинених ровесників. Найчастіше це трапляється в підлітковому віці, коли лідерство в хлопчачих компаніях завойовують акселерати, що вирізняються маскулінною поставою й поведінкою.

Обдаровані хлопці підліткового віку можуть також зазнавати труднощів у міжособистісних стосунках, зумовлених конкуренцією за впливовість, заздрощами з боку менш яскравих і непопулярних однолітків. Попри драматизм подібних ситуацій, хлопці виявляють в них більшу стійкість, ніж дівчата, завдяки тому, що їх традиційно виховують у дусі лідерства, конкуренції, боротьби за статус, налаштовують на самоствердження, самореалізацію. А от з дівчатами, особливо обдарованими, все дещо інакше, складніше.

На відміну від хлопчиків, дівчаткам з дитинства батьки, родичі прищеплюють такі риси як конформізм, слухняність, ретельність, старанність, без яких, на їхні переконання, жінці складно вийти заміж, бути гарною дружиною, матір'ю. Тож у навчанні вони так само виявляють більше старанності, посидючості, намагаються гарно поводитися, щоб не засмучувати рідних і вчителів. Як наслідок, дівчата випереджають хлопців в навчальній успішності у початковій та основній школі, що підтверджують наукові дослідженнями [10, 25, 21]. Цікавою в цьому контексті є статистика, яку наводить В. П. Кравець: серед відмінників у початкових класах – 80% дівчат, а серед другорічників – 90% хлопців [4, с. 141].

Ситуація починає змінюватися в 13–14 років, тобто в період активного статевого визрівання. На цьому етапі дівчата починають приділяти більше уваги своїй зовнішності, жіночності. І почасти бажання юнки бути привабливою, подобатися відтісняє на другий план шкільні справи, прагнення бути успішною в навчанні. Особливо це помітно у дівчаток із сімей з низьким соціальним статусом, де бракує мотиваційної, ресурсної підтримки для утримання інтересу до навчання, до досягнень.

У дівчинки підліткового віку сильно виражена потреба в афіліації, вона хоче бути прийнятною й підтриманою дитячою групою, перебувати в оточенні гарних і чуйних людей, встановлювати довірливі стосунки з друзями, мати подруг для приємного спілкування і дозвілля. Із-за цього в дівчат, особливо здібних, обдарованих може виникати антагонізм бажань між «бути» і «видаватися». Наприклад, з одного боку, дівчина цінує себе як цікаву й розумну співрозмовницю, а з іншого, вона побоюється, що в такому образі виглядає недостатньо жіночною, і однолітки сприйматимуть її як чванливу, зациклену на книжках персону. І, як показує практика, так справді буває, коли бере гору упереджене ставлення до блискучих учениць з боку неформальних лідерів, і хлопців, і дівчат, які є менш здібними, однак достатньо впливовими, щоб формувати загальну колективну думку.

Підлітки загалом схильні до максималізмів і радикалізмів, і коли друзі відвертаються від обдарованої дівчинки, неприйняття може набувати ознак остракізму. Таку дівчинку не тільки перестають запрошувати до компанії, на неї зовсім не звертають уваги, роблять вигляд, що її не існує. Понад те, той, хто виявляє солідарність з нею, теж ризикує стати ізгоем [24, с. 170].

За таких умов обдарованій дівчині надзвичайно важко зберігати власну ідентичність, вірність своїм інтересам і світогляду, виявляти асертивність. Нерідко гору бере бажання бути такою як усі, не показувати свої здібності й можливості, що зрештою негативно позначається на навчальній успішності. Учениця або справді втрачає інтерес до навчання, переключившись на сферу міжособистісних стосунків, або вдається до мімікрії, починає применшувати, приховувати те, на що здатна. Однак, якщо перемістити таку дівчинку в групу дітей, які їй рівня, вона охоче демонструватиме свої здібності й таланти.

Враховуючи те, що дівчатка краще працюють у малих групах, а хлопці – у класному колективі, варто більшою мірою залучати дівчат до групової, проектної роботи. Доцільно також надавати перевагу тестуванню обдарованих дівчат у невеликих групах, бажано одностатевих, або ж індивідуально. Таким чином зменшуватиметься вірогідність впливу колективних упереджень, напруг змагальності, конкуренції, і результати можуть бути кращими. Оптимальний варіант – це якомога рання діагностика надзвичайних здібностей у дівчат і їх долучення до програм для обдарованих дітей. Це може стати дієвим запобіжником ситуації «плато», що характеризується відсутністю відчутного прогресу в розвитку обдарованої дівчини із-за означених вище підліткових проблем.

Загалом батьки, вчителі мають проявляти особливу уважність, чуйність до дівчинки, так само й хлопчика, які вирізняються вищими, ніж у однокласників здібностями. Заявлене, чи мовчазне небажання йти до школи вже має стати тривожним сигналом. І, якщо з'ясується, що дитина зазнає утисків, страждає від булінгу, слід вживати невідкладних заходів. Якими будуть ці заходи, залежить від кожного конкретного

випадку. Можливо справі зарадить переведення у більш сильний клас, якщо такий є на паралелі, або ж вибір іншої школи, вірогідно спеціалізованої, або ж перехід до навчального закладу, де є можливість навчатися за програмою для обдарованих учнів. У найбільш ускладнених ситуаціях можна обрати екстернат, репетиторів, підключити досвідченого психолога, звернутися за підтримкою і порадою до людей, які переживали схожі ситуації й змогли з ними впоратися.

Свідомо чи несвідомо педагоги теж можуть робити помилки, які спричиняють проблеми з самореалізацією обдарованих учнів, а іноді й ведуть до сегрегації. Найбільш відома ситуація – ставлення до відмінників. Якщо це хлопчик, вчитель найчастіше характеризує його як обдарованого учня, а якщо це дівчинка – як дуже старанну ученицю. Американська вчена К. С. Двек разом з колегами виявили помітну різницю в реакціях вчителів на навчальну активність учнів четвертих-п'ятих класів. Так, дівчатка, на відміну від хлопчиків, частіше отримують зворотні позитивні сигнали не з приводу інтелекту, а з приводу акуратності, старанності (у співвідношенні 12 % до 9 %). Відмінності негативного зворотного зв'язку вражають ще більше – 88 % зауважень, зроблених вчителями дівчатам, стосувалися інтелектуальних якостей і лише 12 % – неорганізованості чи формальних порушень. Тоді ж як 54 % зауважень, зроблених хлопчикам, не були пов'язані з інтелектом, а інші – 45 % стосувалися здебільшого акуратності чи формальних порушень [13, с. 268–276].

Таким чином, загальний характер зворотного зв'язку, який надходить від учителів хлопчикам, дає значно більше підстав думати, що їхні успіхи в навчанні є реальним відображенням інтелектуальних здібностей, а невдачі зумовлені чимось іншим, другорядним. Натомість на боці дівчат, які не отримують адекватного зворотного сигналу про свої здібності, виникає загроза втрати мотивації, «навченої безпорадності».

Педагогічні стереотипи є шкідливими як у великих, так і дрібних проявах, позаяк вони мають властивість укорінюватися, розростатися до досить несподіваних масштабів. Наприклад, у Новій Зеландії вчителям було поставлено завдання відібрати дітей для навчання за спеціальною програмою для обдарованих. Результат відбору виявився таким, що керівникові проекту довелося поставити запитання «Де ваші дівчата?» [18, с. 112].

Викладені вище факти свідчать про те, що хлопчики мають певні привілеї у ставленні вчителів. Такий фаворитизм має тенденцію до зростання у старшому шкільному віці, коли здібні хлопці починають випереджати дівчат в успішності, особливо в природничо-математичних дисциплінах. Не мало важать індивідуальні риси характеру, які роблять хлопців більш яскравими, помітними в класі як то: асертивність, сміливість, впевненість в собі, лідерські якості. І тут зазвичай дівчатам нелегко скласти хлопцям конкуренцію, навіть за наявності гарних здібностей, обдарувань. Без належної педагогічної підтримки вони можуть губитися як особистості в класі, миритися з другорядними ролями, приймати на віру підтримувані оточенням міфи на кшталт того, що дівчатам нічого робити в точних науках, в інформатиці.

Загалом існує тенденція перетворення математики, інформатики на своєрідний маркер маскулінності: відстаєш з цих предметів – значить ти несправжній хлопець. Натомість у сучасній реальності можна знайти чимало доказів, що спростовують цей гендерний штамп. Наразі в цьому переконує освітня практика Ізраїлю, де жінки не поступаються чоловікам в математичних здібностях головню тому, що для них створюються дуже гарні умови для опанування природничо-математичних, технічних дисциплін і дотичної до них професійної підготовки [6, с. 678].

Як бачимо, на педагогічна культура як складник загальної культури теж поширюється вплив так званих гендерних схем. Американська дослідниця Сандра Бем (1944–2014) розкриває феномен гендерних схем як сукупність когнітивних структур, певний набір асоціацій, що організують сприйняття індивіда і управляють ним. Механізм формування гендерних схем у дітей полягає в організації і кодуванні інформації, в тому числі інформації про самих себе за дихотомічною схемою «маскулінність-фемінінність» [9, с. 45]. Зважаючи на те, що шкільна освіта – це досить тривалий період, упродовж якого відбувається гендерна соціалізація, вчителям, вихователям необхідно думати про те, якою є їхня роль у цьому процесі. Особливо це стосується обдарованих дітей, як хлопців, так і дівчат, ментальність яких має більш складну організацію.

Особливої педагогічної уваги потребує дівчача аудиторія, позаяк жінки загалом і обдаровані жінки зокрема набагато частіше зазнають пов'язаної зі статтю дискримінації. І в боротьбі за право бути й збутися обдарованій жінці крім інтелекту, почасти доводиться демонструвати неабиякий характер. Цінними виявляються такі риси, як гнучкість і водночас стійкість у досягненні цілей, терпимість до власних помилок, готовність брати на себе ризики й відповідальність, наполегливість у подоланні труднощів і перешкод, рішучість зберігати вірність улюбленій справі, відкритість різним шляхам і можливостям реалізації власних здібностей і талантів. Цілеспрямоване виховання в обдарованих дівчат зазначених рис характеру може стати запобіжником виникнення низки проблем із самореалізацією, зокрема таких, як боязнь успіху, навчена безпорадність, інтерналізація негативних гендерних схем [8, 19].

Висновки. Підсумовуючи, можна стверджувати, що педагоги можуть і повинні активно пливати на розв'язання складної проблеми «гендер+обдарованість». Разом з тим, зважаючи на її багатовимірність, вчителі, вихователі потребують тісної співпраці й підтримки з боку батьків, громадськості. Ситуацію, за якої соціалізація дає дівчаткам здебільшого «коріння», а хлопцям – «крила» можливо змінювати, цілеспрямовано формуючи в молоді прогресивні гендерні погляди й установки, розширюючи діапазон можливостей для самореалізації як хлопців, так і дівчат, особливо обдарованих.

Одним з важливих напрямів педагогізації спільноти у питаннях гендеру має бути визнання заслуг обдарованих жінок, які присвятили себе соціальній роботі, налагодженню міжособистісних стосунків, реалізації благодійних, миротворчих місій, професіям типу «людина-людина». Визначні досягнення у цих видах діяльності мають поціновуватися й винагороджуватися суспільством так само, як і заслуги на державній службі, в бізнесі, в науці, нанотехнологіях. І тоді обдарована жінка, обираючи сім'ю, служіння людям відчуватиме повноту життя й можливість реалізувати себе як особистість з не меншим рівнем самоповаги, аніж, якби вона досягла вершин, у політичній чи науковій кар'єрі.

Список використаних джерел та літератури

1. Бендас Т.В.(2005). Гендерная психология. Санкт-Петербург: «Питер».
2. Гейманс Г. (1911). Психология женщины. Спб.: издательство О. Богдановой.
3. Гончаренко Н. В. (1991). Гений в искусстве и науке. М.: «Искусство».
4. Кравець В. П. (2003). Гендерна педагогіка. Тернопіль: Джура.
5. Семья по-японски. Retrieved 21.03.2018, from https://zn.ua/SOCIETY/semya_po-yaponski.html. - 21.03.2018.
6. Шэффер Д. (2003). Дети и подростки. Психология развития 6-е издание. Санкт-Петербург: «Питер».
7. All Nobel Prizes. Retrieved 24.03.2018, from <http://www.webcitation.org/6IqhrZRMq>
8. Arnold K. D., Noble K. D., Subotnik R. F. (1996). Remarkable women: Perspectives on female talent development. Cresskil, NJ: Hampton Press.
9. Bem S.L. (1987). Gender schema theory and its implications for child development: raising gender-schematic children in gender-schematic society. The psychology of women: Ongoing debates (pp. 226-245). L.: New Haven.
10. Binet A., Simon Th. (1905). Application des methodes nouvelles au diagnostic du niveau intellectuel chez des enfants normaux et anormaux d'hospice et d'ecole primaire. Lannee Psychologique, 11, 191-244.
11. Cornell D. G. (1983) Gifted children & the impact of positive labeling on the family system // American Journal of Orthopsychiatry, 53, 322-336.
12. Darwin C. R. (1897) The descent of man and selection in relation to sex (Rev.ed). - New York: D. Appelton.
13. Dweck C. S., Davidson W., Nelson S., Enna B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom. III. An experimental analysis. Developmental Psychology, 14, 268-276.
14. Galton F. (1869). Hereditary genius: An inquiry into its causes and consequences. London: Macmillan.
15. Goertzel T.G., Hansen, A. (2004). Cradles of eminence: Childhoods of more than 700 famous men and women (2nd ed.) Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
16. Grant, B., Piechowski, M. M. (1999). Theories and the good: Toward a child-centered gifted education Gifted Child Quarterly, 43, 4-12.
17. Hollingworth, L. S. (1914). Variability as related to sex differences as achievement: A critique. The American Journal of Sociology, 22, 19-29.
18. International Handbook on Giftedness, Том 1.- Quebec: Springer, 2009.- 1539 p.
19. Linehan M. (2001). Women international managers: The European experience. Cross-Cultural Management, 8 (3/4), 68-84.
20. Nobel Prize Facts Retrieved 24.03.2018, from <http://www.webcitation.org/6IqhsEk9e>
21. Peter R. Stern W. (1922). Die auslese befahigter Volksschuler in Hamburg. – Leipzig: Barth.
22. Roeper A. (2007). The «I» of the beholder: A guided journey to the essence of the child. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
23. Silverman L. K. (1986). What happens to the gifted girls? In C. J. Marker (Ed.) Critical issues in education, Vol.1: Defensible programs for the gifted (pp. 43-89). Austin, TX:ProEd.
24. Simmons R. (2002). Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls. Orlando, FL: Harcourt.
25. Terman L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. – Boston: Houghton Mifflin.

Наталія Николаевна Лавриченко,
доктор педагогических наук, профессор,
завкафедры иностранных языков
и методики преподавания,
Глуховский национальный педагогический
университет имени Александра Довженко
e-mail: lavrychenko_n@ukr.net

ГЕНДЕР И ОДАРЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Статья посвящена анализу гендерных проблем обучения, воспитания и социализации одаренных учеников. Раскрыты особенности педагогической работы с одаренными мальчиками и девочками в процессе обучения в младшей и старшей школе (подростковый возраст). Определены пути и способы решения ряда педагогических, психологических, социальных проблем, которые возникают в плоскости «гендер+одаренность».

Ключевые слова: одаренность, гендерная педагогика, развитие одаренных мальчиков и девочек.

Nataliya Lavrychenko,
Doctor of pedagogical sciences,
professor of foreign languages
and methods of teaching department of
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
national pedagogical university,
e-mail: lavrychenko_n@ukr.net

GENDER AND GIFTEDNESS: PEDAGOGICAL COMPREHENSION OF THE PROBLEM

***Introduction** The article is devoted to the analysis of gender problems of education and socialization of gifted students. The peculiarities of pedagogical work with gifted boys and girls in the process of studying at junior and senior school (adolescence) are revealed. The ways and means of solving a number of pedagogical, psychological, and social problems that occur in the plane «gender + giftedness» are determined.*

***Purpose** – to find out the objective predictors and factors of both feminine and male gifted personality development, to outline the possibilities of psychological and pedagogical support of this process.*

***Methods.** Examining gender problems in pedagogical work with gifted children, we applied an interdisciplinary approach, involved knowledge in pedagogy, psychology, physiology. A comparative method was also applied, in particular while studying the peculiarities of the development of gifted male and female representatives.*

***Results.** Both synergetic and controversial views on gender issues of giftedness are considered, the tendency to develop different abilities and talents depending on gender, the role of educational institutions, family education, and society in solving gender issues of giftedness are analyzed. The interaction of teachers with parents and society in solving gender problems of giftedness is focused on.*

***Originality.** Special attention is paid to equalizing chances for developing abilities and talents of both sexes. It is noted that teachers can make significant progress in developing gifted students, both boys and girls, countering the rooted cultural tradition of biases and stamps of gender education, harmonizing relations of students in classroom and school community, providing psychological and pedagogical support to gifted students in the realization of their unique abilities and talents.*

***Conclusion.** To summarize, it can be argued that teachers can and should actively influence solving the difficult problem of «gender + giftedness». However, due to its multidimensional nature, teachers need close cooperation and support from parents and society. The situation in which socialization provides girls with «roots» and boys with «wings» can be changed, purposefully forming young people's progressive gender perspectives and settings, expanding the range of opportunities for self-realization of both boys and girls, especially gifted ones.*

***Key words:** giftedness, gender pedagogy, development of gifted boys and girls.*

References

1. Bendas T.V.(2005). Gendernaya psy`xology`ya. Sankt-Peterburg: «Py`ter».
2. Gejmans G. (1911). Psy`xology`ya zhenshy`ny. Spb.: y`zdatel`stvo O. Bogdanovoj.
3. Goncharenko N. V. (1991). Geny`j v y`skusstve y` nauke. M.: «Y`skusstvo».
4. Kravec` V. P. (2003). Genderna pedagogika. Ternopil` : Dzhura.
5. Sem`ya po-yaponsky`. Retrieved 21.03.2018, from https://zn.ua/SOCIETY/semya_po-yaponski.html.-21.03.2018.

6. Shaffer D. (2003). Dety` y` podrostky`. Psy`xology`ya razvy`ty`ya 6-e y`zdany`e. Sankt-Peterburg: «Py`ter».
7. All Nobel Prizes. Retrieved 24.03.2018, from <http://www.webcitation.org/6IqhrZRMq>
8. Arnold K. D., Noble K. D., Subotnik R. F. (1996). Remarkable women: Perspectives on female talent development. Cresskil, NJ: Hampton Press.
9. Bem S.L. (1987). Gender schema theory and its implications for child development: raising gender-aschematic children in gender-schematic society. The psychology of women: Ongoing debates (pp. 226-245). L.: New Haven.
10. Binet A., Simon Th. (1905). Application des methodes nouvelles au diagnostic du niveau intellectuel chez des enfants normaux et anormaux d'hospice et d'ecole primaire. Lannee Psychologique, 11, 191-244.
11. Cornell D. G. (1983) Gifted children & the impact of positive labeling on the family system // American Journal of Orthopsychiatry, 53, 322-336.
12. Darwin C. R. (1897) The descent of man and selection in relation to sex (Rev.ed). - New York: D. Appelton.
13. Dweck C. S., Davidson W., Nelson S., Enna B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom. III. An experimental analysis. Developmental Psychology, 14, 268-276.
14. Galton F. (1869). Hereditary genius: An inquiry into its causes and consequences. London: Macmillan.
15. Goertzel T.G., Hansen, A. (2004). Cradles of eminence: Childhoods of more than 700 famous men and women (2nd ed.) Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
16. Grant, B., Piechowski, M. M. (1999). Theories and the good: Toward a child-centered gifted education Gifted Child Quarterly, 43, 4-12.
17. Nollingworth, L. S. (1914). Variability as related to sex differences as achievement: A critique. The American Journal of Sociology, 22, 19-29.
18. International Handbook on Giftedness, Tom 1.- Quebec: Springer, 2009.- 1539 p.
19. Linehan M. (2001). Women international managers: The European experience. Cross-Cultural Management, 8 (3/4), 68-84.
20. Nobel Prize Facts Retrieved 24.03.2018, from <http://www.webcitation.org/6IqhsEk9e>
21. Peter R. Stern W. (1922). Die auslese befahigter Volksschuler in Hamburg. – Leipzig: Barth.
22. Roeper A. (2007). The «I» of the beholder: A guided journey to the essence of the child. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
23. Silverman L. K. (1986). What happens to the gifted girls? In C. J. Marker (Ed.) Critical issues in education, Vol.1: Defensible programs for the gifted (pp. 43-89). Austin, TX:ProEd.
24. Simmons R. (2002). Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls. Orlando, FL: Harcourt.
25. Terman L. M. (1916). The measurement of intelligence. – Boston: Houghton Mifflin.

Отримано редакцією 31.05.2018 р.

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

УДК 378.145

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-249-256

Віра Панасівна Курок,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри технологічної
та професійної освіти

Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: virakurok@gmail.com

Тетяна Анатоліївна Хоруженко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри технологічної
та професійної освіти

Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: horujenkota@ukr.net

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГЛУХІВСЬКОМУ УЧИТЕЛЬСЬКОМУ ІНСТИТУТІ НАПРИКІНЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті порушено проблему виявлення передумов та історичних аспектів становлення технологічної освіти в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка. Здійснено огляд європейських систем навчання ручної праці наприкінці ХІХ століття, окреслено проблеми, пов'язані з введенням навчання ручної праці в народних школах Росії, розглянуто особливості впровадження навчального предмета «Ручна праця» в освітні заклади на теренах сучасної України, наведено точну дату відкриття класу ручної праці в Глухівському учительському інституті та виявлено організаційні умови навчання майбутніх учителів.

Ключові слова: історія становлення, технологічна освіта, ручна праця, учитель ручної праці, Глухівський учительський інститут.

Постановка проблеми. В українських і зарубіжних школах одним із обов'язкових навчальних предметів є трудове навчання (технології), який є основою однойменної освітньої галузі Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Метою освітньої галузі «Технології» на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти в Україні є «формування і розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації у суспільстві» [1]. У базовій школі предмет означеної галузі має назву «трудове навчання», а у старшій школі – «технології». До недавнього часу вищезгадані шкільні предмети називалися «праця», а ще раніше – «ручна праця», «навчання ремесла». Які ж етапи еволюції пройшла освітня галузь «Технології»? Які були передумови для впровадження предмета «ручна праця» в заклади середньої освіти? З якого року та за якими навчальними програмами розпочалася підготовка педагогів для цієї галузі? З якого часу почали підготовку вчителів трудового навчання в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка? Ця стаття покликана дати відповіді на поставлені запитання, адже, за висловом М. Ломоносова, народ, який не знає свого минулого, не має і майбутнього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі питання історії становлення технологічної освіти в Україні досліджували Д. Тхоржевський, О. Коберник, генезу підготовки вчителя трудового навчання

розглядали М. Чепіль та А. Федорович, історію розвитку методики трудового навчання в Україні вивчав В. Гаргін, історичний аспект підготовки школярів та вчителів трудового навчання не раз ставав предметом обговорення на науково-практичних конференціях різного рівня. Водночас варто відзначити, що генеза технологічної освіти у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка ще не ставала предметом спеціальних досліджень науковців.

Формулювання мети статті. Метою статті є виявлення передумов та історичних аспектів становлення технологічної освіти в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка. Завдання статті полягають у короткому огляді європейських систем навчання ручної праці, окресленні проблем, пов'язаних з введенням навчання ручної праці в народних школах Росії, відкриттям класу ручної праці в Глухівському учительському інституті – першого серед закладів вищої освіти на теренах сучасної України.

Виклад основного матеріалу. Праця відіграє важливу роль у житті кожної людини. Крім того, що вона є засобом існування кожного члена суспільства, ще й сприяє особистісному розвитку людини, її фізичних і духовних якостей. Так, ще за 590 років до н. е в Афінах існував закон, опублікований політиком, реформатором і законодавцем, одним із «семи мудреців» Солоном, який говорив про те, що батьки зобов'язані навчити дитину якого-небудь ремесла, адже хто не навчає свого сина якого-небудь ремесла, той вчить його жити за чужий рахунок, тобто красти.

Українська народна педагогіка головну роль у процесі створення матеріальної та духовної культури відводила праці. У прислів'ях, як у своєрідному кодексі поведінки людини, говорилося: «бджола мала, а й та працює», «без діла жить – тільки небо коптить», «діло майстра величає!», «добрий початок – половина діла», «маленька праця краща за велике безділля», «не місце красить чоловіка, а чоловік місце», «не святі горшки ліплять, а прості люди», «під лежачий камінь вода не тече», «праця чоловіка годує, а лінь марнує», «хочеш їсти калачі – не сиди на печі» та багато інших.

В Україні навчання ремесел проводилося з перших днів прийняття християнства. Яким ремеслам навчали і як саме, говорити досить складно. Але достеменно відомо, що у Києві в XI ст. Анна Всеволодовна, дочка Всеволода Ярославовича, заснувала школу для дівчат, у якій вони навчалися письма, співу, шиття та інших видів жіночого рукоділля. Пізніше, в часи правління Петра Великого, були створені спеціальні училища для хлопчиків, де їх навчали таких ремесел, як футлярне, столярне, токарне тощо. Метою всіх цих робіт була підготовка до наступної трудової діяльності після закінчення училища, виробниче наповнення дозволяло учнів, оволодіння конкретними практичними вміннями та навичками.

У другій половині XIX століття бурхливий розвиток науки і техніки, розбудова міст, залізниць, ліній зв'язку тощо швидкими темпами змінювали спосіб життя людини, відправляючи в минуле патріархальне натуральне господарство. Розвиток промислового виробництва привів до посилення конкуренції між державами, активізації боротьби за ринки збуту і сфери впливу. Загальноосвітня російська школа в цей час піддавалася нищівній критиці за відставання її змісту і методів навчання від вимог виробництва. Тому закономірно почала створюватися нова педагогіка, прихильники якої намагалися змінити характер навчання, забезпечити його психолого-педагогічне обґрунтування, наблизити зміст, методи і спрямованість шкільної освіти до вимог практики і науково-технічного прогресу.

Унаслідок невисокої ефективності ремісничих класів і підвищення об'єктивної потреби промисловості у кваліфікованих робітниках актуалізувалася ідея щодо введення в народні школи ручної праці як самостійної дисципліни. Тим паче, аналіз такого навчання в школах європейських держав показав, що в багатьох країнах до цього часу вже склалися оригінальні системи викладання ручної праці. Найбільш відомими педагогами на цій ниві були У. Цигнеус (1810–1887) у Фінляндії, Клаусон-Каас (1826–1906) у Данії, В. Гетце (1843–1898) і А. Пабст (1854–1918) у Німеччині, Г. Саліссіс (1818–1890) у Франції, О. Саломон (1849–1907) у Швеції.

Французька система навчання ручної праці ґрунтувалася на ретельному вивченні окремих операцій при виготовленні деталей або частин виробу і орієнтувала учнів на підготовку до роботи на виробництві з високим ступенем розподілу праці. Спочатку в якості конструкційних матеріалів використовували папір і картон, потім здійснювався поступовий перехід до дерева і металу. Позитивними сторонами цієї системи були узгодженість навчальних програм на різних ступенях навчання в народній школі, різноманітність операцій і матеріалів, використання малюнків і креслень. Але виконання окремих вправ значною мірою знижувало інтерес учнів до занять.

Німецька система навчання відрізнялася поєднанням теоретичних і практичних занять. Але ця система була недостатньо продумана і обґрунтована з педагогічної точки зору, характеризувалася одноманітністю і невисокою ефективністю навчальних занять. У фінських школах проводили столярні та токарні роботи. Особлива увага зверталася на охайність і точність, на застосування знань, отриманих на

уроках природознавства і математики. Але занадто велика різноманітність виготовлених предметів і складність операцій помітно знижували практичну значущість цієї системи.

У Данії можна відзначити одночасну роботу вчителя з усім класом, застосування попередніх вправ з різними інструментами, призначеними для виконання практичних робіт, сувору систематизацію операцій у порядку зростання складності, наявність додаткових паралельних завдань для учнів з різним рівнем здібностей.

На думку російського діяча освіти В. Фармаковського, введення ручної праці в загальноосвітні школи дає відчутні результати як у педагогічному, так і в економічному відношенні. Так, значне підвищення конкурентоспроможності німецьких товарів і збільшення темпів розвитку промисловості в Німеччині вчений пояснював не тільки як наслідок проведених змін у змісті освіти, але й як результат поширення в народних школах ручної праці [2, с. 73].

Проблеми, пов'язані з введенням навчання ручної праці в Росії, неодноразово обговорювалися на засіданнях Постійної комісії з технічного та професійної освіти, створеної в 1868 р при Імператорському Російському технічному суспільстві. У результаті було прийнято рішення про вибір в якості зразка для Росії шведської системи навчання, яка відрізнялася високим педагогічним і методичним рівнем. За своїм характером система, розроблена О. Саломоном, мала предметне призначення, тобто діти повинні були виготовляти за зразками або моделям корисні в селянському побуті предмети з деревини.

Розглянемо особливості навчання ручної праці за О. Саломоном, адже вони були покладені в основу підготовки вчителів ручної праці. Відзначимо, що вчений виділяв такі напрями навчання ручної праці: фребелівське, гербартівське і несське. Сутність першого напряму він убачав у розвитку за допомогою ручних робіт духовно-моральних здібностей дітей і повідомлення їм корисних знань; другого – в застосуванні ручних робіт в якості ілюстративного матеріалу; третього – у використанні ручної праці з метою загального розвитку дитини. Крім того, О. Саломоном були названі п'ять завдань навчання ручної праці:

1. Прищеплювати дітям любов до праці взагалі. Велика частина їх після закінчення школи повинна буде забезпечувати себе, займаючись фізичною працею, тому без бажання і вміння працювати вони виявляться приреченими на жалюгідне існування. Працьовитість можна виховати тільки в безпосередній трудовій діяльності, і предмет «ручна праця» найбільш підходить для цього.

2. Дати загальні навички ручної роботи, які є свого роду протилежністю вузькоремесленим. Школа повинна навчати як загальних елементів ремесел, так і елементів загальної освіти, вона лише закладає фундамент для подальшої трудової діяльності.

3. Сформувати і зміцнити звичку до самостійності. Традиційна школа має дуже мало коштів і можливостей для розвитку самостійності, а на уроках ручної праці вчитель фізично не може допомогти всім учням. З іншого боку, і діти не бажають допомоги, щиро радіючи своїм самостійним успіхам.

4. Привчати учнів до порядку, охайності і точності в роботі можливо лише тоді, коли діти виконують завдання в точній відповідності до технічних і технологічних вимог. Шкода, принесена безладом і неточністю в роботі, найбільш очевидна саме на уроках ручної праці.

5. Посилювати увагу учнів, старанність та наполегливість у роботі. Адже важко розвивати названі якості в дітей, які вирішують тільки теоретичні завдання. На заняттях ручною працею загострюється спочатку зовнішнє, чуттєве сприйняття, а потім і внутрішнє, пов'язане з продуктивним мисленням, необхідним для вирішення будь-яких проблем.

Практична частина прийнятої системи мала на увазі виготовлення кожним учнем самостійно і за зразком корисних у селянському побуті предметів з деревини. Для цього була створена так звана «колекція моделей», експонати якої добирали таким чином, щоб робота постійно ускладнювалася. Колекція вміщувала найпростіші (зубці для граблів, кілочка для квітника тощо), а також більш складні (лавку, стілець, дерев'яний тазик) об'єкти праці.

За ініціативою відомого вченого-механіка, директора Петербурзького технологічного інституту, а з 1888 р – міністра фінансів Росії І. Вишнеградського до 1884 року було розроблено «Проект загального плану промислової освіти в Росії». У навчальні плани народної школи пропонувалося ввести як самостійний предмет ручну працю. При цьому ставилося завдання досягнення як педагогічних, так і практичних цілей, але пріоритетна роль відводилася педагогічним. Утилітарні цілі нового предмета автори «Проекту ...» вбачали в розвитку промислів і «постачанні промисловості робочих з вірним оком і спритною рукою» [2, с. 75]. Високі вимоги висувалися до відбору видів ручної праці. В якості критеріїв висувалися такі: відповідність віковим особливостям дітей, різноманітність рухів для розвитку моторики рук, практична корисність виготовлених предметів, сприяння естетичному розвитку дітей, урахування інтересів і потреб місцевого населення, доступність і дешевизна конструкційних матеріалів та інструментів.

Відповідно до «Проекту...» з 1884 р. у Росії розпочалася підготовка вчителів народних шкіл до викладання ручної праці. Так, було прийнято рішення про відкриття 17 жовтня 1884 р. [3, с. 154] відповідного класу при Санкт-Петербурзькому вчительському інституті і направленні російських педагогів до Швеції з метою вивчення системи навчання ручної праці О. Саломона. У результаті до Несської семінарії був відряджений К. Цируль, який ознайомився з теорією і практикою шведського варіанта навчання ручної праці, а саме його несського напрямку. Таким чином, К. Цируль став першим викладачем ручної праці в Росії.

Варто відзначити, що протягом перших двох років поширення і розвиток ручної праці в Росії йшли повільними темпами, оскільки на той час це була нова справа, яку зазвичай зустрічали з великою недовірою і часто плутали зі столярно-токарем ремеслом. Незважаючи на це, тогочасна влада, визнаючи важливе педагогічне і практичне значення навчання ручної праці, почала піклуватися про викладання цього предмета в учительських інститутах, семінаріях та міських училищах, адже «этим наше отечество незаметно стало бы не только в уровень, но и опередило бы государства западной Европы в деле распространения в городских школах этого нового и важного предмета воспитания и обучения, вводя его прежде всего в разрядники учителей для этих школ» [4, с. 154].

22 жовтня 1888 року ознаменувалося для Глухівського учительського інституту відкриттям і посвяченням класу ручної праці. На теренах тогочасної Російської імперії це був другий навчальний заклад після Санкт-Петербурзького учительського інституту, а на теренах сучасної України – першим, де «обучение педагогическому ручному труду поставлено на твердую почву» [4, с. 154]. Таким чином, без перебільшення можна констатувати, що з цієї дати відбулося становлення і почався розвиток технологічної освіти в закладах вищої освіти на території сучасної України, а Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка є її альма-матір'ю.

Для початку на облаштування класу ручної праці було виділено 1000 рублів і придбано 15 верстатів, усі необхідні інструменти та 2 металеві токарні верстати для точіння по дереву і металу. Ці верстати були виготовлені в ремісничому училищі Цесаревича Миколи в Санкт-Петербурзі. На утримання класу ручної праці було заплановано асигнувати з державного казначейства щорічно 1600 рублів, починаючи з року заснування. Новий клас ручної праці в Глухівському учительському інституті був розташований в окремому кам'яному будинку і займав шість кімнат, дуже світлих і чистих. Зразкове оснащення класу ручної праці справило на викладачів, вихованців інституту й учнів зразкового міського училища, присутніх на освяченні, надзвичайно приємне враження. «День этот был событием для Глуховского учительского института» [4, с. 154].

На перших порах ручна праця викладалася в інституті як предмет необов'язковий. У рік відкриття класу охочих працювати виявилось 60 осіб (39 вихованців інституту і 21 учень міського училища). Вони працювали щодня з 16.00 до 20.00 год., по суботах – з 16.00 по 18.00, а в неділю – після богослужіння. Для зручності всі працівники були поділені на 4 групи (по 12–15 осіб). Кожна група відвідувала майстерню 3 рази на тиждень і працювала кожен раз по 2 години. Вибір часу для заняття ручною працею надавався самому працюючому. З початку відкриття майстерні ручної праці учні займалися роботами по дереву: столярними, токарними, ложкарними, різьбленими та ажурними. Тогочасний куратор Київського навчального округу у своєму звіті за 1891 рік зазначав, що «занятия ручным трудом не преследует целей утилитарных. Удовлетворение стремления к деятельности и творчеству, развитие воли, глаза, руки и вообще внешних чувств, любви и охоты к физической работе – вот ближайшая польза от обучения ручному труду» [5, с. 12].

Навчальні заняття з ручної праці в Глухівському учительському інституті проводив викладач С. Солошенко, який був відряджений за два роки до відкриття класу до Санкт-Петербурзького інституту, де протягом двох місяців ознайомлювався з теорією та методикою навчання ручної праці. Улітку 1888 р. С. Солошенко керував курсами ручної праці, які проводилися для вчителів м. Києва. Він «сумел повести дело надлежащим образом и возбудил к педагогическому ручному труду доверие в местном обществе» [4, с. 154].

Перший випуск учителів ручної праці відбувся в Глухівському учительському інституті в 1892 році. Є відомості, що один із випускників влаштувався викладати ручну працю в Оренбурзькому учительському інституті, два – в міських училищах Одеського округу, ще один – в парафіяльному міському училищі м. Києва та два – у майстернях при дитячих притулках Імператора Олександра II в м. Києві [6, с. 14].

Достеменно невідомо з якого часу, але у звіті куратора Київського навчального округу за 1897 рік зазначено, що ручна праця викладається у Глухівському учительському інституті як обов'язковий загальноосвітній предмет. На викладача ручної праці було покладено обов'язки проведення практичних робіт у майстерні (23 години на тиждень), уроки технічного креслення (6 годин на тиждень), ознайомлення учнів з історією і методикою викладання ручної праці, а також з технологією обробки дерева і металу (1 година на тиждень) [7, с. 12].

Згідно з даними за 1896 рік на теренах тогочасної Російської імперії навчальний предмет «ручна праця» викладався вже в 3 учительських інститутах та учительських семінаріях, в 70 міських училищах і більш ніж у 240 сільських та інших училищах [3, с. 154]. Крім того, у восьми навчальних округах і в 23 різних місцевостях організовувались курси ручної праці для вчителів місцевих навчальних закладів.

Справа навчання ручної праці стрімко розвинулася і в інших відомствах. Так, Головне Управління військово-навчальними закладами протягом 6 років підряд влаштовувало тимчасові курси ручної праці для офіцерів-вихователів та ввело таке навчання в усіх 23 кадетських корпусах і 1 військовій школі. Санкт-Петербурзька Рада дитячих притулків відомства установ Імператриці Марії також влаштовувала протягом останніх двох років подібні курси для підготовки до навчання ручної праці вихованців дитячих притулків. Усього ж в Росії за 11 років було підготовлено близько 2000 вчителів ручної праці. Кількість шкіл, в яких було розпочато викладання цього предмета, продовжувала постійно збільшуватися. Щодо території сучасної України, то за даними на 1896 рік, ручну працю викладали в таких навчальних закладах: Київський навчальний округ – Глухівський учительський інститут, Харківський навчальний округ – Волчанська учительська семінарія, Одеський навчальний округ – Новобузька учительська семінарія [3, с. 156].

Таким чином, з 1884 року навчання ручної праці поширилося в різних навчальних закладах Російської імперії. Незабаром при Міністерстві Народної Освіти було засновано особливе відділення для завідування справами з питань ручної праці. Метою роботи цього відділення була організація єдиного спільного керівництва навчання ручної праці, а також ужиття належних заходів щодо подальшої практичної та теоретичної підготовки з ручної праці освічених педагогів, бо «только такие преподаватели, как показала практика преподавания названного предмета, могут поставить это дело вполне правильно» [3, с. 155]. До моральних якостей викладачів ручної праці та рівня їхньої професійної підготовки висувалися високі вимоги. Так, претенденти повинні були мати освіту не нижче учительського інституту, успішно пройти спеціальний курс ручної праці по роботах з дерева і металів, бути здатними з успіхом проводити уроки креслення [3, с. 158].

Висновки. Отже, технологічна освіта в закладах вищої освіти України почала свій розвиток з 1888 року і була пов'язана з відкриттям у Глухівському учительському інституті класу ручної праці. Тогочасні керівники Російської імперії розуміли важливе значення зазначеного шкільного предмета як для особистого розвитку дитини, так і для підготовки молодого покоління до життя, забезпечення промисловості кваліфікованими робітниками, які сприяли економічній розбудові держави. З метою поширення навчального предмета «ручна праця» в народних школах державні органи надавали вагому фінансову підтримку як закладам середньої освіти, так і вищої, усіляко сприяючи підготовці високопрофесійних педагогів.

Як бачимо, навчальний предмет «ручна праця» посідав важливе місце в системі освіти кінця XIX століття, але в умовах сьогодення ми можемо констатувати недооцінку значення технологічної освіти для розвитку молодого покоління з боку державних органів. Це виявляється у зменшенні кількості годин, відведених на вивчення трудового навчання (технологій) у школі, недосконалому змісту навчальної програми, занедбаності матеріально-технічного забезпечення майстерень. Залишається сподіватися, що держава врахує історичний досвід розвитку технологічної освіти з метою вирішення проблем цієї важливої освітньої галузі.

Список використаних джерел та літератури

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти від 23 листопада 2011 р. № 1392». Київ. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p> (дата звернення 10.04.2018 р.).
2. Екояма Етсуо, Котряхов Н. В. Ручной труд в образовательных учреждениях России (1884–1917 гг.). *Педагогика*. 2003. № 10. С. 73–80.
3. Указатель к Циркуляру по Киевскому учебному округу за 1896 год. Киев. 1897.
4. *Общепедагогический журнал для школы и семьи «Русская школа»* / под ред. Я. Г. Гуревича. № 1. С-Петербург, 1889.
5. Отчет попечителя киевского учебного округа о состоянии мужских гимназий и прогимназий за 1891 год. Киев: Типо-Литография Высочайше утвер. Товарищ. И. Н. Кушнерев и Ко. Киевское отделение, Бибиковский бульвар, д. № 86. 1892.
6. Отчет попечителя киевского учебного округа о состоянии учебных заведений округа за 1892 год. Киев: Типо-Литография Высочайше утвер. Товарищ. И. Н. Кушнерев и Ко. Киевское отделение, Бибиковский бульвар, д. № 86. 1893.
7. Отчет попечителя киевского учебного округа о состоянии учебных заведений округа за 1897 год. Киев: Типо-Литография Высочайше утвер. Товарищ. И. Н. Кушнерев и Ко. Киевское отделение, Бибиковский бульвар, д. № 86. 1898.

Вера Афанасьевна Курок,

доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой технологического
и профессионального образования
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: virakurok@gmail.com

Татьяна Анатольевна Хоруженко,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры технологического
и профессионального образования
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: horujenkota@ukr.net

**ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
ГЛУХОВСКОМ УЧИТЕЛЬСКОМ ИНСТИТУТЕ В КОНЦЕ XIX ВЕКА**

В статье затронута проблема выявления предпосылок и исторических аспектов становления технологического образования в Глуховском национальном педагогическом университете имени Александра Довженко. Осуществлен обзор европейских систем обучения ручному труду в конце XIX века, обозначены проблемы, связанные с введением обучения ручному труду в народных школах России, рассмотрены особенности внедрения учебного предмета «ручной труд» в образовательные учреждения на территории современной Украины, подана точная дата открытия класса ручного труда в Глуховском учительском институте и выявлены организационные условия обучения будущих учителей.

Ключевые слова: история становления, технологическое образование, ручной труд, учитель ручного труда, Глуховский учительский институт.

Vira Kurok,

Pedagogical sciences doctor, professor,
head of Technological and professional
education chair,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national
pedagogical university,
e-mail: virakurok@gmail.com

Tetyana Khoruzhenko,

Pedagogical sciences candidate, associate professor,
associate professor of Technological
and professional education chair,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national
pedagogical university,
e-mail: horujenkota@ukr.net

**HISTORICAL ASPECTS OF TECHNOLOGICAL EDUCATION DEVELOPMENT AT HLUKHIV
TEACHERS' INSTITUTE AT THE END OF THE XIX CENTURY**

The article deals with the problem of identifying the preconditions and historical aspects of technological education development at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university.

Introduction. *Handicraft classes (Technology) is one of the compulsory subjects at schools of Ukraine and abroad. It is the basis of the same educational field of the State standard of basic and complete general secondary education. At basic school of Ukraine the subject is called «Handicraft classes» and at high school – «Technology». Until recently, the mentioned above school subjects were named «Labor», and even earlier – «Handwork», «Craft training». What stages of development has the educational field «Technology» passed? What preconditions caused introducing the subject «Handwork» into secondary education? When did the teachers' training for this branch start and what programs were the first? Since when did the training of teachers of Handicraft classes begin at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university? This article is intended to answer these questions as according to M. Lomonosov, «A nation that forgets its past has no future».*

Purpose. The purpose of the article is identifying the preconditions and historical aspects of technological education development at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university. The article tasks are connected with brief overview of European systems of handwork training as well as outlining the problems of introducing Handwork at Russian public schools and organizing the Handwork class at Hlukhiv teachers' institute, the first higher educational institution in modern Ukraine.

Methods. For writing the article such theoretical scientific methods were used as analysis, synthesis, systematization, abstraction, specification, comparison, classification, generalization of historical, scientific and pedagogical sources.

Results. Labor plays an important role in the life of every person as it is a means of each society member existence and contributes to general development of the person as well as his/her physical and spiritual qualities. In Ukraine crafts training dates back to the first days of the Christianity adopting. The purpose of such work was to prepare children for work, their productive entertainment, and mastering practical skills.

In the second half of the XIX century the low efficiency of craft classes and the increasing objective industry needs in skilled workers caused introducing Handwork as a subject at public schools. As a sample, the Swedish system of teaching by O. Salomon was chosen. It was purposeful.

Since 1884 in Russia at St. Petersburg teachers' institute the training of Handwork teachers for public schools began. K. Tsirul' became the first Handwork teacher in Russia. During the first two years Handwork spreading in Russia was slow, because it was often confused with joinery and turning.

On October 22, 1888, the first Handwork class was organized at Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university. In the territory of modern Ukraine this higher educational institution was the first where teachers of Handwork were trained. The state authorities paid much attention to the material arrangement of the workshop and funds for its maintenance were allocated each year. S. Soloshenko was appointed as the Handwork teacher at Hlukhiv teachers' institute.

By 1987, Handwork was taught as an optional subject at the institute. The first Handwork teachers graduated from Hlukhiv teachers' institute in 1892. High demands to moral qualities of Handwork teachers and the level of their professional training were put forward. Thus, the applicants had to graduate from the teachers' institute, successfully pass a special course in woodwork and metalwork and be able to give Drawing lessons.

Originality. Technological education at higher educational institutions of Ukraine began its development in 1888 and was associated with organizing the Handwork class at Hlukhiv teachers' institute. The leaders of the Russian Empire of that times understood the importance of such school subject for both the personal development of the child and preparing the younger generation for life, and providing the industry by skilled workers, who contributed to the economic development of the state. In order to spread the subject «Handwork» among the public schools the state authorities provided significant financial support both to institutions of secondary and higher education, contributing in every way to the highly professional teachers training.

Conclusion. As we see, the subject «Handwork» played an important role in the educational system of the end of the XIX century. But nowadays state authorities underestimate the importance of technological education for the younger generation development. It is manifested in reducing the number of hours spent on studying Handicraft classes (Technology) at school as well as in imperfecting content of the curriculum and neglecting the material and technical support of workshops. We hope that the state will take into account the historical experience of technological education development in order to solve the problems of this important educational field.

Key words: history of development, technological education, handwork, teacher of Handicraft classes (Technology), Hlukhiv teachers' institute.

References

1. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny` «Pro zatverdzhennya Derzhavnogo standartu bazovoyi i povnoyi zagal'noyi seredn'oyi osvity` vid 23 ly'stopada 2011 r. № 1392». Ky`yiv. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p> (data zvernennya 10.04.2018 r.).
2. Ekoyama Etsuo, Kotryaxov N. V. Ruchnoj trud v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyax Rossy'y` (1884–1917 gg.). Pedagogy`ka. 2003. № 10. S. 73–80.
3. Ukazatel' k Cy`rkulyaru po Ky`evskomu uchebnomu okrugu za 1896 god. Ky`ev. 1897.
4. Obshhepedagogy`chesky`j zhurnal dlya shkolы y` sem'y` «Russkaya shkola» / pod red. Ya. G. Gurevy`cha. № 1. S-Peterburg, 1889.
5. Otchet popechy`telya ky`evskogo uchebnogo okruga o sostoyany`y` muzhsky`x gy`mnazy`j y` progy`mnazy`j za 1891 god. Ky`ev: Ty`po-Ly`tografy`ya Vysochajshe utver. Tovary`shh. Y`. N. Kushnerev y` Ko. Ky`evskoe otdeleny`e, By`by`kovsky`j bul'var, d. № 8b. 1892.
6. Otchet popechy`telya ky`evskogo uchebnogo okruga o sostoyany`y` uchebnykh zavedeny`j okruga za 1892 god. Ky`ev: Ty`po-Ly`tografy`ya Vysochajshe utver. Tovary`shh. Y`. N. Kushnerev y` Ko. Ky`evskoe otdeleny`e, By`by`kovsky`j bul'var, d. № 8b. 1893.

7. Otchet popechy`telya ky`evskogo uchebnogo okruga o sostoyany`y` uchebnykh zavedeny`j okruga za 1897 god. Ky`ev: Ty`po-Ly`tografy`ya Vysochajshe utver. Tovary`shh. Y`. N. Kushnerev y` Ko. Ky`evskoe otdeleny`e, Vy`by`kovsky`j bul`var, d. № 8b. 1898.

Отримано редакцією 25.05.2018 р.

УДК 378.014.62

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-256-264

Григорій Васильович Луценко,
доктор педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: gr1974@ukr.net

Олена Анатоліївна Маковська,
кандидат педагогічних наук, доцент
e-mail: olenam2011@ukr.net

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МОНІТОРИНГУ В СИСТЕМІ РОБОТИ ОРГАНІВ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

У статті розглянуто проблему моніторингу як спеціальної системи, певного процесу, технології. Встановлено, що у сфері освіти метою моніторингу є побудова нових та вдосконалення наявних систем управління освітньою діяльністю закладу освіти у цілому та його структурних підрозділів зокрема. Відповідно до сформульованої мети моніторингу визначаються його основні завдання. До них відносимо розроблення чіткої системи критеріїв оцінювання діяльності викладацького складу й студентів/учнів та методик застосування таких критеріїв на практиці; розроблення методик аналізу отриманих даних за різними параметрами (кількісними та якісними) для встановлення позитивних та негативних факторів, що впливають на функціонування системи освіти; створення звітної документації із зазначенням можливих способів подолання негативних тенденцій.

Ключові слова: освіта, управління, менеджмент, моніторинг, модель, система, сталий розвиток.

Постановка проблеми. Поняття моніторингу досить складне і багатогранне. Воно походить від латинського *monitor* – той, що нагадує, наглядає, застерігає. Уперше це поняття було використано в ґрунтознавстві, потім в екології (моніторинг навколишнього середовища), а пізніше – і в інших науках: біології, техніці, соціології, економіці, банківській діяльності, психології, теорії управління, медицині, педагогіці та у сфері освіти в цілому.

Незважаючи на широку сферу застосування інституту моніторингу, ще не можна стверджувати, що ця категорія вивчена досить ґрунтовно в усіх сферах життєдіяльності людини. До такої сфери, зокрема, належить сфера освіти та державне управління нею. Останнім часом пропонуються теоретичні розробки та проводяться різноманітні експерименти, спрямовані на створення ефективних методик вимірювання параметрів досліджуваних об'єктів у системі освіти, визначення показників і критеріїв якості освітнього процесу [1; 2 та ін.].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Поняттєвий апарат з питань моніторингу в освітній галузі розроблявся багатьма вченими, серед яких Г. Єльнікова, О. Касьянова, О. Коберник, С. Сіліна, О. Субетто, С. Шишов та ін.

Змістовний аналіз різних підходів до визначення поняття моніторингу в освітній сфері був проведений Т. Лукіною [3].

Таким чином, дослідники розглядають моніторинг як спеціальну систему, певний процес, технологію; розмежовують та об'єднують з процесами оцінювання й контролю; відзначають характерні особливості цього феномену; будують свої класифікації за різними ознаками; пропонують моделі моніторингових систем на різних рівнях освіти для проведення досліджень у галузі оцінювання якості освіти тощо.

Мета статті полягає в аналізі й узагальненні можливостей використання інструментарію освітнього моніторингу в системі роботи органів державного управління освітою.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на те, що інститут моніторингу використовується в

різних сферах життєдіяльності людини, розробляється його методологічний апарат, створюються різноманітні засоби вимірювання, це питання не можна вважати вивченим остаточно. Залежно від спеціалізації, фаху та особистих уявлень ученого про сутність згаданого поняття, об'єкта, який досліджується в процесі моніторингу, змінюються його визначення, цілі, функції, форми проведення обстеження та застосований інструментарій.

Наукові джерела [4-8] використовують такі поняття, як «моніторинг в освіті», «освітній моніторинг», «моніторинг якості навчання», «психологічний моніторинг», «педагогічний моніторинг». С. Сіліна трактує «моніторинг в освіті» як процес безперервного, науково обґрунтованого трасування педагогічного процесу підготовки фахівця з метою оптимізації освітніх завдань, а також засобів і методів їх розв'язання, з метою оптимального управління педагогічним процесом [6]. Близьким до наведеного вище є поняття «освітній моніторинг», що визначається як система організації накопичення, збереження та обробки інформації про функціонування освітніх систем в їх найрізноманітніших проявах, що використовується для відстеження поточного стану та передбачення основних тенденцій розвитку системи.

Використовуючи термін «відстеження», що фактично співвідноситься з поняттям контроль, тим не менш ми вважаємо за потрібне відзначити відмінність між поняттями «моніторинг» та «контроль». Так, у роботах О. Касьянової, С. Шишова моніторинг навчальної діяльності розглядається як сукупність контролюючих дій, що забезпечують спостереження й корегування навчальних результатів [4; 8]. У той час у роботах З. Рябової [9, с. 7–8] визначається, що контроль є однією функцією управління, тоді як моніторинг пов'язаний із сукупністю цих функцій і, таким чином, формує не лише наукову базу для ухвалення управлінських рішень, але й забезпечує процеси поточного регулювання та прогнозування розвитку спостережуваного об'єкта управління. Ще одна відмінність між контролем та моніторингом визначається умовами їх застосування. Так, контроль оптимально використовувати для стаціонарних спостережуваних систем, у той час як моніторинг використовується для динамічних систем, тобто для систем, що перебувають у неперервному розвитку або зазнають постійних змін.

Наступним базовим поняттям, спорідненим з поняттям «моніторинг», є «діагностування». Діагностування здійснюється для отримання інформації про стан контрольованого об'єкта у певний момент часу або за певних обставин. При цьому поточний стан об'єкта визначається відносно деякого нормального (такого, що відповідає плану) стану цього об'єкта. Еволюція системи в часі, зміна обставин функціонування приводять до зміни умов діагностування. Як зазначено в [10, с. 8], в управлінській діяльності діагностика передбачає вивчення стану навчально-виховної роботи з предмета.

Поділяємо думку Г. Єльнікової, що «моніторинг функціонально пов'язаний з усіма етапами управління, утворюючи з ними замкнений цикл регулювання» [11, с. 20]. До замкненого циклу регулювання включаються наступні компоненти – формування спільної мети, визначення очікуваного результату, узгодження дій та визначення напрямів їх прикладення, виявлення динамічних тенденцій поведінки системи, забезпечення зворотного зв'язку, прогностичне регулювання.

Також моніторинг можна розглядати як систему заходів, спрямованих на накопичення та аналіз інформації, що використовується для вивчення й оцінювання якості професійної підготовки спеціалістів та прийняття управлінських рішень, виявлення характерних особливостей і тенденцій.

Таким чином, у сфері освіти метою моніторингу є побудова нових та вдосконалення наявних систем управління освітньою діяльністю закладу освіти у цілому та його структурних підрозділів зокрема. Відповідно до сформульованої мети моніторингу визначаються його основні завдання. До них ми відносимо розроблення чіткої системи критеріїв оцінювання діяльності викладацького складу й студентів/учнів та методик застосування таких критеріїв на практиці; розроблення методик аналізу отриманих даних за різними параметрами (кількісними та якісними) для встановлення позитивних та негативних факторів, що впливають на функціонування системи освіти; створення звітної документації із зазначенням можливих способів подолання негативних тенденцій.

Сформульовані вище завдання моніторингу дозволяють стверджувати про множинність об'єктів моніторингу, що узгоджується з [7, с. 161]. У загальному, об'єктами моніторингу в системі освіти можуть виступати структури, ролі, сценарії, ситуації або функціональні аспекти. До них ми відносимо окремі компоненти системи освіти, процес підготовки майбутніх фахівців, методики та технології, що при цьому використовуються, окремі складові цього процесу, його результати, різноманітні види діяльності суб'єктів освітньої сфери.

Для чіткого визначення предмета моніторингу дослідимо взаємодію таких понять, як ефективність, результативність та якість. У загальному, якість освіти є комплексним поняттями, що охоплює якість наданих освітніх послуг та якість результатів підготовки майбутнього спеціаліста. При цьому якість наданих у сфері освіти послуг розглядається як множина характеристик освітнього процесу. Оцінюваним критерієм є

результати, що демонструються випускниками (наприклад, оцінки підсумкової державної атестації чи кількість та рейтинг опублікованих наукових робіт).

Встановимо зв'язок між поняттями «освітній моніторинг» та «якість освітніх послуг». Для забезпечення якісної підготовки фахівців потрібне дотримання вимог професійно-освітньої програми, освітніх стандартів; наявність кваліфіковано розроблених комплексів навчально-методичних матеріалів, що отримали схвальні висновки експертів зі числа професорсько-викладацького складу. У сучасних умовах якісна підготовка неможлива без використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; урахування тих змін, що відбулися в останні роки у сфері механізмів поширення інформації та обміну нею. Важливим фактором є використання практично-орієнтованих методів навчання для максимальної адаптації випускників до практичної діяльності, що, на нашу думку, принципово для формування позитивної мотивації. Якісна підготовка неможлива без розвинутої системи контролю результатів навчання та забезпечення механізмів зворотного зв'язку для адекватної оцінки педагогами власної діяльності. Результативність є показником, наскільки правильно організовано управління освітнім процесом у закладі освіти та якою мірою діяльність викладацького складу впливає на функціонування системи управління та підготовку майбутніх випускників [12].

Деталізуємо поняття: об'єкти, рівні, функції, принципи освітнього моніторингу.

Об'єктами освітнього моніторингу можуть бути як окремі підсистеми освіти, так і різні аспекти й процеси, що відбуваються в цій системі, як-от середня або вища освіта, навчальні досягнення учнів тощо. Серед найуживаніших підходів, до яких вдаються країни в побудові об'єктної моделі моніторингу, тобто визначення категорій об'єктів, відкритих для моніторингових процедур, передусім можна назвати такі [13]:

– *результативний підхід*, що передбачає моніторинг лише категорії, яка об'єднує об'єкти, які належать до результатів освітнього процесу;

– *системний підхід*, який розширює об'єкти, що підпадають під моніторингові процедури в освіті, об'єднуючи їх у три основні категорії:

- категорія, що містить ресурсні аспекти, тобто ресурси (фінансові, людські тощо), що їх вкладають в освіту;

- категорія, яка об'єднує аспекти, що стосуються освітнього процесу;

категорія, до якої належать об'єкти, що належать до результатів освітнього процесу.

Сучасні тенденції розвитку моніторингу в освіті засвідчують перевагу *комплексного підходу* у виборі об'єктів моніторингових процедур. Тому моніторинг на сучасному етапі обов'язково передбачає аналіз демографічних, соціальних та економічних аспектів. Об'єктна модель моніторингу, що базується на комплексному підході, є такою (рис. 1) [14].

Рівні освітнього моніторингу. Система моніторингу якості освіти підпорядкована ієрархічним зв'язкам освітньої системи. Тому об'єктами оцінювання можуть бути всі ті, хто задіяний в обстеженні – учні та студенти, вчителі й викладачі, навчальні заклади, їх керівники, органи управління різних рівнів та їх інфраструктурні підрозділи тощо. За цією ознакою систему моніторингу освіти можна розглядати на *різних рівнях її функціонування*, а саме:

– індивідуальному рівні самооцінки учнями й студентами якості своєї загальноосвітньої та професійної підготовки, суспільної, професійної й життєвої компетентності, досвіду оволодіння алгоритмічними й евристичними способами діяльності, навичками критичного мислення;

– локальному рівні оцінювання навчальним закладом учасників освітньо-виховного процесу щодо якості освіти, досягнення ними поставленої мети в опануванні вимог державного стандарту відповідного рівня освіти, коригування стратегії розвитку за соціальними, педагогічними, економічними та іншими показниками;

– муніципальному рівні оцінювання місцевими органами управління суб'єктів освітньої діяльності (рівня навчальних досягнень учнів і студентів, кваліфікації та педагогічної майстерності вчителів і викладачів, компетентності керівників навчальних закладів тощо) та порівняння результатів діяльності власної мережі навчальних закладів;

– регіональному рівні оцінювання ефективності функціонування місцевої системи освіти, зокрема підпорядкованих органів управління, забезпечення ними державної освітньої політики в регіоні, вибіркоче вивчення ефективності роботи окремих навчальних закладів і органів управління, вдосконалення мережі навчальних закладів на підставі аналізу одержаних даних;

– державному рівні акцентованого й узагальненого оцінювання якості функціонування національної системи освіти та порівняння її показників з міжнародними індикаторами й системами, забезпечення єдиної методології державної атестації випускників навчальних закладів, аналіз і порівняння

стану реалізації державної освітньої політики в різних регіонах України [15].

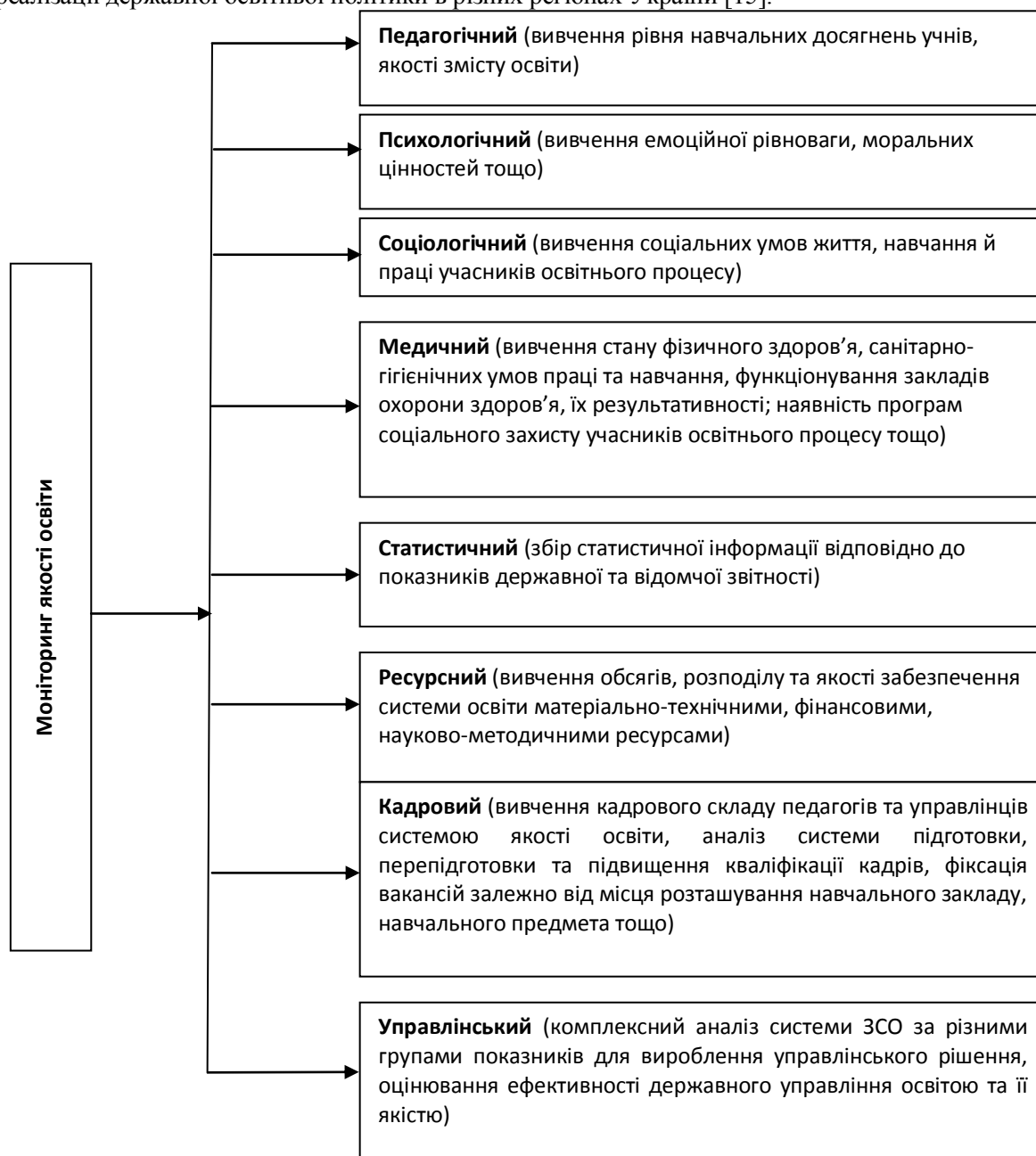


Рис. 1 Види моніторингу за засобами, які використовуються для його проведення

Функції освітнього моніторингу. Моніторинг освіти характеризується досить широким функціональним полем, що пояснюється як складністю самого об'єкта дослідження, так і багатогранністю сфер застосування отриманих результатів. Функції освітнього моніторингу можуть визначатися метою конкретного дослідження і тим, хто виступає його замовником. Саме тому в різних джерелах можна знайти різні переліки функцій моніторингу освіти, які іноді мають суттєві відмінності. Так, наприклад, А. Тайджман і Т. Невілл Послтвейт до найважливіших функцій, що їх виконує моніторинг, відносять такі [14, с. 25]:

1. *Функція підзвітності:* моніторинг надає інформацію про стан освітньої системи та наявні проблеми з метою її використання для обговорення й модернізації освітньої політики.

2. *Інформаційно-просвітницька функція:* інформація, отримана за допомогою моніторингу, сприяє кращому розумінню принципів і законів функціонування системи освіти й дає змогу порівняти національні освітні системи з такими ж в інших країнах.

3. *Функція прийняття рішень:* моніторинг дає змогу активізувати діяльність органів управління системою освіти в різних напрямках і спонукати до оптимального прийняття рішень на всіх рівнях.

4. *Функція наукового прогресу*: моніторинг якості освіти сприяє розвитку педагогічної теорії й інноваційних технологій вимірювання результатів, що їх продукує освітня система.

5. *Функція адміністративного контролю*: впливає на структуру, засоби й наслідки прийняття рішень у системі освіти.

Згідно з Т. Лукіною функціями моніторингу якості загальної середньої освіти є [16]:

1. *Інформаційна*. Збирання статистичної інформації про результати функціонування системи загальної середньої освіти дає змогу здійснювати оперативне державне управління, з'ясувати результативність та ефективність діяльності освітньої системи, її окремих елементів і складових частин.

2. *Активізувальна*. Залучення до дослідження вчителів, працівників органів державного управління освітою, методистів, адміністрації, батьків підвищує рівень їхньої педагогічної культури, відкриває можливості для пошуку нових методик навчання, перебудови освітньо-виховного процесу та державно-громадського управління ним з метою поліпшення якості підготовки учнівської молоді.

3. *Формувальна*. Дані щодо окремих показників якості загальної середньої освіти (наприклад, засвоєння учнями змісту освіти, ефективність конкретного загальноосвітнього освітнього закладу тощо) педагог, директор школи, працівники місцевого органу державного управління освітою мають використовувати для організації конкретної роботи з об'єктом дослідження. Така функція найчастіше реалізується на нижчих рівнях системи моніторингу якості загальної середньої освіти.

4. *Корекційна*. Ця функція тісно пов'язана з попередньою. Відстеження в процесі моніторингових досліджень конкретних недоліків, виявлення причин, що впливають на якість загальної середньої освіти в усіх її проявах, фіксація численних непередбачуваних результатів освітнього процесу передбачає організацію в подальшому відповідної коригуючої діяльності, спрямованої на виправлення ситуації. На відміну від формувальної функції, корекційна проявляється на будь-якому рівні проведення моніторингу якості освіти.

5. *Кваліметрична*. Така функція передбачає визначення системи індикаторів і критеріїв якості загальної середньої освіти, встановлення правил щодо проведення оцінних процедур і застосування певного інструментарію, який використовується для підготовки висновків та рекомендацій про стан загальної середньої освіти для системи державного управління освітою.

6. *Діагностична*. Для розроблення рекомендацій органам державного управління освітою всіх рівнів необхідно з'ясувати не лише кінцеві результати діяльності освітньої системи і зафіксувати наслідки реформ. Більш важливим є встановлення причин, глибинних процесів, що зумовлюють такі зміни, тобто необхідне діагностування системи загальної середньої освіти та її якості.

7. *Аналітична*. Виявлені проблеми у загальній середній освіті, фактори впливу на її якість, усі отримані дані підлягають різноманітним видам аналітичного дослідження, на підставі якого й надаються рекомендації для органів державного управління якістю загальної середньої освіти.

8. *Моделювальна*. Ця функція дуже тісно пов'язана з аналітичною, оскільки побудова різноманітних моделей ситуацій, впливів на них суспільно-політичних процесів та інших факторів можлива лише після проведення докладного аналізу досягнутого стану системи загальної середньої освіти.

9. *Прогностична*. Така функція передбачає побудову різноманітних моделей майбутнього стану системи загальної середньої освіти, її елементів, окремих об'єктів на підставі результатів аналізу та узагальнення здобутої інформації (так званий пошуковий прогноз), а також розроблення можливих моделей способів досягнення цього стану (нормативний прогноз).

10. *Управлінська*. Ця функція моніторингу якості освіти може розглядатися як вирішальна з погляду остаточного використання інформації, отриманої в процесі досліджень, оскільки завершальним етапом реалізації моніторингової діяльності є прийняття певних державно-управлінських рішень, спрямованих на усунення небажаних наслідків реформування системи загальної середньої освіти, поліпшення якості її функціонування.

Принципи освітнього моніторингу. Моніторинг може одночасно використовуватися і як засіб проведення соціально-педагогічних досліджень, і як інструмент державно-управлінського впливу на систему освіти. Функціонування системи моніторингу освіти ґрунтується на таких *принципах* [17]:

– *узгодженості* нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення його складових;

– *об'єктивності* отримання та обробки інформації, що передбачає максимальне виключення суб'єктивних оцінок, урахування всіх результатів, створення для всіх учасників дослідження рівних умов у процесі перевірки якості підготовки;

– *комплексності* дослідження різноманітних аспектів освітнього процесу, обробки та аналізу отриманих результатів;

– *безперервності* та тривалості спостережень за станом освіти;

- *своєчасності* отримання, обробки та використання об'єктивної інформації про якість освіти;
- *перспективності* запланованих моніторингових досліджень, їх спрямованості на вирішення актуальних завдань розвитку освіти;
- *рефлексивності*, яка проявляється в аналізі на всіх рівнях державно-громадського управління якістю освіти результатів освітньої діяльності, здійсненні самооцінки і самоконтролю;
- *гуманістичної спрямованості* моніторингу якості освіти – створенні обстановки доброзичливості, довіри, поваги до особистості, максимально сприятливих умов, позитивного емоційного мікроклімату; неможливості використання результатів досліджень для застосування органами державного управління будь-яких карних дій;
- *відкритості та оперативності* доведення результатів досліджень до відповідних органів управління, громадськості, зацікавлених міжнародних установ.

Реалізація кожного із зазначених принципів функціонування системи моніторингу якості освіти на різних його рівнях має певні відмінності, зумовлені цілями і завданнями цього рівня, особливостями та метою проведення окремого дослідження. Але, незважаючи на зовнішні відмінності, що існують на цих рівнях, моніторингова діяльність має здійснюватися у межах системного аналізу всіх складових освітнього процесу і базуватися на систематичності, цілісності та комплексності досліджень. Це пояснюється тим, що освітній процес має цілісний характер, тому спостереження за ним та його оцінювання (тобто моніторинг) передбачає всебічне вивчення різних його аспектів, використання комплексу критеріїв та сукупності способів і методів контролю.

Висновки. На основі вищевикладеного можна стверджувати, що на сучасному етапі у сфері освіти метою моніторингу є побудова нових та вдосконалення наявних систем управління освітньою діяльністю закладу освіти у цілому та його структурних підрозділів зокрема. Відповідно до сформульованої мети моніторингу визначаються його основні завдання. До них ми відносимо розроблення чіткої системи критеріїв оцінювання діяльності викладацького складу й студентів/учнів та методик застосування таких критеріїв на практиці; розроблення методик аналізу отриманих даних за різними параметрами (кількісними та якісними) для встановлення позитивних та негативних факторів, що впливають на функціонування системи освіти; створення звітної документації із зазначенням можливих способів подолання негативних тенденцій.

Крім того, проведення моніторингу та порівняння отриманої інформації з міжнародними показниками дає змогу одержати матеріал для оцінювання стану освітньої системи порівняно з іншими країнами, що надзвичайно важливо в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів.

Список використаних джерел та літератури

1. Лукіна Т. О. Регіональний аспект реформування державного управління загальною середньою освітою / Т. О. Лукіна, О. І. Ляшенко // Управління сучасним містом. – 2001. – № 1–3. – С. 73–79.
2. Майоров А. Н. Информационное обеспечение управленческой деятельности в системе образования / А. Н. Майоров // Школьные технологии. – 2000. – № 2. – С. 77–108.
3. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : монографія / Т. О. Лукіна. – К. : Вид-во НАДУ, 2004. – 292 с.
4. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О. М. Касьянова; Т. Б. Волобуєва. Управлінський супровід моніторингу якості освіти. – Х. : Вид. група «Основа», 2004. – 96 с. – (Бібліотека журн. «Управління школою»; вип. 1 (13)).
5. Моніторинг професійної діяльності вчителя: теорія і практика : метод. посіб. / За заг. ред. В. О. Огнев'юка, Л. Л. Хоружої. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. – 60 с.
6. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах / С. Н. Силина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 47–53.
7. Скиба М. Є. Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти / М. Є. Скиба, С. Г. Костогриз, Г. В. Красильникова. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – 219 с.
8. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
9. Рябова З. В. Теоретико-методологічні засади маркетингового управління навчальною діяльністю інститутів післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / З. В. Рябова. – К., 2013. – 40 с.
10. Щоголева Л. О. Діагностичні процедури в моніторингових дослідженнях якості науково-методичної роботи : метод. посіб. для керівн. освітніх закладів / Л. О. Щоголева. – Луцьк : Твердиня, 2009. – 76 с.
11. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні / Г. В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.

12. Луценко Гр. В. Фундаменталізація фізичної освіти у вищій школі : монографія / Гр. В. Луценко [наук. ред. д-р. пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України А. І. Кузьмінський. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2013. – 274 с.
13. Постанова Кабінету Міністрів України від 26.09.2012 № 887 «Про затвердження Типового положення про структурний підрозділ місцевої державної адміністрації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/887-2012-%D0%BF/print>. – Дата звернення: 18.05.2018.
14. Моніторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджмана і Т. Невілла Послтвейта. – Львів : Літопис, 2003. – 328 с.
15. Ляшенко О. Концептуальні засади моніторингу якості освіти / О. Ляшенко // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – С. 21–27.
16. Лукіна Т. О. Актуальні питання формування системи моніторингу якості загальноосвітньої підготовки у контексті запровадження державних освітніх стандартів / Т. О. Лукіна, О. І. Ляшенко // Проведення педагогічного моніторингу якості навчання у контексті запровадження 12-бальної системи оцінювання : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 4–5 травня 2001 р. – Львів : ЛОППО, 2001. – С. 9–13.
17. Про зміст загальної середньої освіти : науково-аналітична доповідь [Електронний ресурс] / О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, О. М. Топузов та ін. ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : НАПН України, 2015. – 118 с. – Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/0B6UkMWiy4uKzNWoyN2cxZ0Q5UThpVhraGoyS0ZyTVFnSHQw/view>. – Дата звернення: 18.05.2018.

Григорій Васильевич Луценко,

доктор педагогических наук, доцент
кафедры педагогики и менеджмента образования
Глуховского национального педагогического
университета имени Александра Довженко,
e-mail: gr1974@ukr.net

Елена Анатольевна Маковская,

кандидат педагогических наук, доцент
e-mail: olenam2011@ukr.net

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОНИТОРИНГА В СИСТЕМЕ РАБОТЫ
ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ**

В статье рассмотрена проблема мониторинга как специальной системы, определенного процесса, технологии. Установлено, что в сфере образования целью мониторинга является построение новых и совершенствование существующих систем управления образовательной деятельностью учреждения образования в целом и его структурных подразделений в частности. Согласно сформулированной цели мониторинга определяются его основные задачи. К ним относим разработку четкой системы критериев оценивания деятельности преподавательского состава и студентов / учащихся и методик применения таких критериев на практике; разработку методик анализа полученных данных по различным параметрам (количественными и качественными) для установления положительных и отрицательных факторов, влияющих на функционирование системы образования; создание отчетной документации с указанием возможных способов преодоления негативных тенденций.

Ключевые слова: образование, управление, менеджмент, мониторинг, модель, система, устойчивое развитие.

Hryhorii Lutsenko,

Pedagogical sciences doctor, associate professor,
Pedagogy and education management chair,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University,
gr1974@ukr.net

Olena Makov's'ka,

PhD, associate professor
e-mail: olenam2011@ukr.net

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL GROUNDS OF MONITORING IN THE WORK OF STATE EDUCATION MANAGEMENT INSTITUTIONS

Introduction. *The concept of monitoring is complex and multifaceted. For the first time this concept was used in soil science, then in ecology (environmental monitoring), and later in other sciences: biology, technology, sociology, economics, banking, psychology, management theory, medicine, pedagogy and education in general.*

Despite the wide range of application of the monitoring institute, it can not be stated yet that this category has been studied quite thoroughly in all spheres of human life. It also concerns the sphere of education and state administration of it. Recently, theoretical materials and various experiments aimed at creating effective methods for measuring the parameters of the studied objects in the education system as well as determining the indicators and criteria of the quality of the educational process are offered.

Purpose. *The purpose of the article is the analysis and generalization of the possibilities of using the educational monitoring tools in the work of state education management institutions.*

Methods. *theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the subject of the study made it possible to find out the state of the problem study in pedagogical science; comparative analysis is used to identify and compare different views of scientists on the problem of monitoring in education; methods of generalization, analogy, modeling helped to substantiate the conceptual model of monitoring in education.*

Results. *Education monitoring is characterized by a rather wide functional field, which is explained both by the complexity of the research object itself and by the multifaceted nature of the application of the results. Functions of educational monitoring can be determined by the purpose of a specific study and those who serve its customer. Monitoring can simultaneously be used as a means of conducting socio-pedagogical research, and as a tool of state-management influence on the education system. The functioning of the education monitoring system is based on the following principles:*

- consistency of normative-legal, organizational and scientific and methodical support of its components;
- objectivity in obtaining and processing information envisaging maximum exclusion of subjective assessments, taking into account all results, creating for all participants of the study the equal conditions in the process of checking the quality of training;
- thorough study of various aspects of the educational process, processing and analysis of the results;
- continuity and duration of observations on the state of education;
- getting on time, processing and using objective information on the quality of education;
- prospects of planned monitoring researches, their orientation on solving urgent tasks of educational development;
- reflexivity, which manifests itself at all levels of state and public management in the analysis of the quality of the educational activities results, the implementation of self-esteem and self-control;
- humanistic orientation of monitoring of the education quality - creating a situation of benevolence, trust, respect for the person, the most favorable conditions, positive emotional microclimate; the impossibility of using the results of research by public authorities for any criminal action;
- openness and efficiency of bringing the results of research to the relevant authorities, the public, interested international institutions.

Implementation of each of these principles of functioning the system of monitoring the quality of education at its various levels has certain differences, due to the goals and objectives of the level, features and the purpose of the separate study. However, despite the external differences existing at these levels, monitoring activities should be carried out within the framework of a systematic analysis of all components of the educational process and based on the systematic, coherent and integrated research. This is explained by the fact that the educational process is of a holistic nature, therefore monitoring and evaluation (i.e. monitoring) involves a thorough study of its various aspects, the use of a set of criteria and a combination of methods of study and methods of control.

Conclusion. *Based on the above mentioned, it can be noted that, at the present stage the purpose of monitoring in the education sphere is to build new and improve existing educational management systems of the institution of education in general and its structural departments in particular. In accordance with the stated goal of monitoring, its main tasks are determined. They include the development of a clear system of criteria for assessing the activities of teaching staff and students and the methods of implementing such criteria in practice; developing the methods for analyzing the data obtained by different parameters (quantitative and qualitative), for determining positive and negative factors influencing the functioning of the education system; creation of reporting documentation with indication of possible ways to overcome negative trends.*

In addition, monitoring and comparing the information received with international indicators enables to obtain material for assessing the state of the educational system in comparison with other countries, which is extremely important in the context of globalization and integration processes.

References

1. Lukina T. O. Regional'nyj aspekt reformuvannya derzhavnogo upravlinnya zagal'noyu seredn'oyu osvitoju / T. O. Lukina, O. I. Lyashenko // Upravlinnya suchasny'm mistom. – 2001. – № 1–3. – S. 73–79.
2. Majorov A. N. Y'nformacy'onnoe obespecheny'e upravlencheskoj deyatel'nosti v sy'steme obrazovany'a / A. N. Majorov // Shkol'nye tehnology'y. – 2000. – № 2. – S. 77–108.
3. Lukina T. O. Derzhavne upravlinnya yakisty zagal'noyi seredn'oyi osvity v Ukraini : monografiya / T. O. Lukina. – K. : Vy'd-vo NADU, 2004. – 292 s.
4. Kas'yanova O. M. Monitoryng v upravlinni navchal'ny'm zakladom / O. M. Kas'yanova; T. B. Volobuyeva. Upravlins'kyj suprovid monitoryngu yakosti osvity. – X. : Vy'd. grupa «Osnova», 2004. – 96 s. – (Biblioteka zhurn. «Upravlinnya shkoly»; vy'p. 1 (13)).
5. Monitoryng profesijnoyi diyal'nosti vchy'telya: teoriya i prakty'ka : metod. posib. / Za zag. red. V. O. Ognev'yuka, L. L. Xoruzhoyi. – K. : KMPU imeni B. D. Grinchenka, 2009. – 60 s.
6. Sy'ly'na S. N. Professy'ografy'cheskyj mony'toryng v pedagogy'chesky'x vuzax / S. N. Sy'ly'na // Pedagogy'ka. – 2001. – № 7. – S. 47–53.
7. Sky'ba M. Ye. Monitoryng yakosti navchal'nogo procesu u vy'shshomu zakladi osvity / M. Ye. Sky'ba, S. G. Kostogry'z, G. V. Krasyl'ny'kova. – Xmel'ny'cz'kyj : XNU, 2009. – 219 s.
8. Shy'shov S. E. Shkola: mony'toryng kachestva obrazovany'a / S. E. Shy'shov, V. A. Kal'nej. – M. : Pedagogy'cheskoe obshhestvo Rossy'y, 2000. – 320 s.
9. Ryabova Z. V. Teorety'ko-metodologichni zasady' markety'ngovogo upravlinnya navchal'noyu diyal'nistyju insty'tutiv pislyady'plomnoyi pedagogichnoyi osvity : avtoref. dy's. na zdobuttya nauk. stupenya dokt. ped. nauk : specz. 13.00.06 «Teoriya ta metody'ka upravlinnya osvitoju» / Z. V. Ryabova. – K., 2013. – 40 s.
10. Shhogolyeva L. O. Diagnosty'chni procedury' v monitory'ngovy'x doslidzhennyax yakosti naukovo-metody'chnoyi roboty : metod. posib. dlya kerivn. osvitnix zakladiv / L. O. Shhogolyeva. – Luc'k : Tverd'y'nya, 2009. – 76 s.
11. Yel'ny'kova G. V. Naukovi osnovy' rozvy'tku upravlinnya zagal'noyu seredn'oyu osvitoju v regioni / G. V. Yel'ny'kova. – K. : DAKKO, 1999. – 303 s.
12. Lucenko Gr. V. Fundamentalizaciya fizy'chnoyi osvity u vy'shhij shkoli : monografiya / Gr. V. Lucenko [nauk. red. d-r. ped. nauk, prof., chl.-kor. APN Ukrainy A. I. Kuz'mins'kyj. – Cherkasy : ChNU imeni Bogdana Xmel'ny'cz'kogo, 2013. – 274 s.
13. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 26.09.2012 № 887 «Pro zatverdzhennya Ty'povogo polozhennya pro strukturny'j pidrozdil miscevoyi derzhavnoyi administraciyi» [Elektronny'j resurs]. – Rezhy'm dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/887-2012-%D0%BF/print>. – Data zvernennya: 18.05.2018.
14. Monitoryng standartiv osvity / Za red. A. Tajdzhmana i T. Nevilla Posltvejta. – L'viv : Litopy's, 2003. – 328 s.
15. Lyashenko O. Konceptual'ni zasady' monitoryngu yakosti osvity / O. Lyashenko // Monitoryng yakosti osvity: svitovi dosyagnennya ta ukrajins'ki perspekty'vy / Za zag. red. O. I. Lokshy'noyi. – K. : K.I.S., 2004. – S. 21–27.
16. Lukina T. O. Aktual'ni py'tannya formuvannya sy'stemy' monitoryngu yakosti zagal'noosvitn'oyi pidgotovky u konteksti zaprovadzhennya derzhavny'x osvitnix standartiv / T. O. Lukina, O. I. Lyashenko // Provedennya pedagogichnogo monitoryngu yakosti navchannya u konteksti zaprovadzhennya 12-bal'noyi sy'stemy' ocinyuvannya : materialy' Vseukrajins'koyi naukovo-prakty'chnoyi konferenciyi 4–5 travnya 2001 r. – L'viv : LOIPPO, 2001. – S. 9–13.
17. Pro zmist zagal'noyi seredn'oyi osvity : naukovo-anality'chna dopovid' [Elektronny'j resurs] / O. I. Lyashenko, S. D. Maksy'menko, O. M. Topuzov ta in. ; za zag. red. V. G. Kremenya. – K. : NAPN Ukrainy, 2015. – 118 s. – Rezhy'm dostupu: <https://drive.google.com/file/d/0B6UkMWiy4uKzNWoyN2cxZ0Q5UThpVhraGoyS0ZyTVFnSHQw/view>. – Data zvernennya: 18.05.2018.

Отримано редакцією 31.05.2018 р.

УДК 37(092)(477)1823/1901(043.5)

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-265-270

Зінаїда Євгенівна Шумейко,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки та гуманітарних дисциплін
Академії Державної пенітенціарної служби,
e-mail: zina1906@ukr.net

ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ МАТВІЯ НОМИСА НА ОСНОВІ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ

Автор статті характеризує особливості застосування синергетичного підходу для дослідження педагогічних ідей та просвітницької діяльності українського педагога, етнографа, письменника, мовознавця, громадського діяча Матвія Номиса. Автор статті характеризує засадничі положення синергетичного підходу як основу для вивчення педагогічної персоналії, визначає специфіку його використання в процесі аналізу педагогічної спадщини Матвія Номиса. На основі визначення основних напрямів просвітницької діяльності Матвія Номиса автор визначає ідеї, що можуть бути використані в процесі реформування системи середньої і вищої освіти на сучасному етапі, пропонує шляхи їх актуалізації.

Ключові слова: педагогічна спадщина, просвітницька діяльність, педагогічна персоналія, методологічні підходи, синергетичний підхід.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі в Україні відбувається реформування освітньої галузі. Пріоритети розвитку визначено в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), а також Концепції «Нова українська школа». Зокрема, зазначено, що педагогічний процес має спрямовуватися на всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [1].

Аналіз педагогічних досліджень дає підстави для висновку, що для визначення шляхів подальшого реформування вітчизняної системи освіти необхідне детальне вивчення досвіду попередніх поколінь, дослідження кращих традицій інших країн і аналіз сучасного стану освітньої галузі. Отже, насамперед варто осмислити педагогічну спадщину митців попередніх епох, які власною практичною діяльністю і теоретичними ідеями сприяли розвитку української освіти. М. Ярмаченко, проаналізувавши стан і перспективи досліджень у галузі історії педагогіки, визначив першочерговим завданням «... вивчення спадщини видатних і відомих українських педагогів, зокрема тих, які з політичних міркувань тривалий час замовчувалися, архівних джерел як живих свідків давно минулих подій; це стосується як Східної, так і Західної України, які віками перебували у стані національного пригнічення» [2, с. 3]. До таких діячів, на нашу думку, належить Матвій Номис (1823–1901), письменник, етнограф, фольклорист, педагог, мовознавець, громадський діяч.

Актуальність вивчення творчої спадщини зазначеної персоналії спричинена насамперед значущістю її наукових ідей і досвіду практичної діяльності для розвитку вітчизняної педагогічної думки, наявністю зв'язків між практичною діяльністю та теоретичними ідеями вченого й актуальними проблемами сьогодення, а також недостатнім вивченням творчого доробку митця на попередніх етапах. Отже, постає необхідність переосмислення педагогічних ідей і досвіду практичної діяльності Матвія Номиса з позицій сучасної педагогічної науки на основі сучасних методологічних підходів, зокрема синергетики.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Аналізом методологічних і теоретичних засад для дослідження педагогічних персоналій займалися С. Гончаренко, Н. Гупан, Е. Днепров, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко. До різноманітних аспектів реалізації синергетики як методологічної основи для педагогічних досліджень зверталися такі дослідники: О. Вознюк, Б. Гершунський, М. Громкова, М. Левківський, В. Лутай, А. Суханов, Л. Ткаченко, В. Цикін, В. Шуляр.

Водночас зазначимо, що Матвій Номис як педагогічна персоналія фактично залишався поза увагою дослідників: їх цікавила в основному етнографічна й фольклористична спадщина митця, який став упорядником збірки «Українські прислів'я, приказки і таке інше».

Наприкінці XIX – на початку XX ст. низка дослідників, серед яких М. Возняк, М. Грушевський, С. Єфремов, В. Науменко, М. Сумцов, І. Франко, зверталися до вивчення окремих аспектів діяльності

зазначеної персоналії. У другій половині ХХ ст. різноманітні напрями діяльності Матвія Номиса стали предметом аналізу Б. Ванцака, А. Лимар, П. Одарченка, М. Пазяка, Б. Струмінського, Ю. Шевельова. Отже, на часі осмислення педагогічної спадщини Матвія Номиса, його внеску в розвиток теорії і практики навчання і виховання, визначення перспектив його використання у процесі реформування освітньої галузі.

Метою цієї статті є вивчення творчої спадщини Матвія Номиса на позиціях синергетичного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. С. Гончаренко визначає в методології педагогічного дослідження якісні рівні, на які варто спиратись у процесі наукового пошуку: змістом першого рівня є філософське знання, другого – загальнонаукова методологія, що передбачає характеристику різних типів наукових досліджень, їх етапи та складові: гіпотеза, об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження [3]. Саме на ці рівні, вважає дослідник, потрібно спиратися у процесі наукового пошуку. С. Гончаренко вважає методологію педагогіки системою «знань про структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способи набуття знань, які відображають педагогічну дійсність, а також це система діяльності з одержання таких знань і обґрунтування програм, логіки, методів і оцінки якості дослідницької діяльності» [3, с. 449].

В. Красевський основою першого рівня педагогічних досліджень вважає філософські знання, другого – загальнонаукову методологію (системний підхід, діяльнісний підхід, характеристика різних типів наукових досліджень, їх етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання). Третій рівень складає конкретна наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовуються в тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні, наприклад, у педагогіці. Четвертий рівень становлять методика і техніка дослідження [4]. Предметом методології педагогіки, на думку В. Красевського, «виступає співвідношення між педагогічною дійсністю та її відображенням у педагогічній науці» [4, с. 24].

На сучасному етапі розвитку історико-педагогічних досліджень відбувається активний пошук методологічних концепцій для осмислення розвитку педагогічної науки загалом і становлення педагогічних ідей на різних історичних етапах зокрема. Історико-педагогічне дослідження характеризується поєднанням дослідження історичного періоду й аналізу розвитку і становлення педагогічних ідей у відповідний проміжок часу. Отже, історія педагогіки базується на двох наукових методологіях, що ускладнює процес наукових досліджень у цій сфері.

Окремим напрямом досліджень у галузі історії педагогіки є персоналістичний, який набуває поширення впродовж останніх десятиліть. Він передбачає аналіз постаті педагога, його творчого доробку, внеску в розвиток теорії і практики педагогічної науки в історичному контексті. Значний внесок у розвиток зазначеного напрямку історико-педагогічних досліджень зробила О. Сухомлинська. Вона стверджувала, що педагогічна персоналія – це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей, культури в межах гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель [5, с. 4]. Тому дослідник, який прагне змодельювати етап розвитку національної педагогічної думки шляхом аналізу життєвого і творчого шляху педагога, має звернути увагу на такі складові: життєпис педагога («особистісна» історія); власний підхід до розгляду педагогічного процесу (морально-етичний зміст творчості); предметний підхід (участь або відокремленість від тогочасного педагогічного процесу); ідейно-соціальні, культурницькі засади (розмаїття зв'язків з епохою, сила їх впливів на педагогічні погляди) [5, с. 4].

Наголосимо, що персоналістичний напрям вимагає від дослідника добору відповідного методологічного інструментарію – наукових методів, підходів та принципів дослідження. О. Сухомлинська запропонувала такі основні підходи до вивчення педагогічної персоналії, які відрізняються шляхами аналізу історико-педагогічної інформації, що зорієнтовані як на внутрішню своєрідність педагогічних феноменів, так і на суспільні фактори, що впливають на їх характер, особливості й історичне значення, як-от: біографічний, феноменологічний, герменевтичний, синергетичний, парадигмальний [5].

У сучасному науковому дискурсі загалом і в педагогічних дослідженнях зокрема активно використовуються положення синергетичного підходу. Синергетика постає як міждисциплінарний напрям наукових досліджень, у межах якого вивчаються загальні закономірності взаємних процесів переходу хаосу і порядку у відкритих нелінійних системах фізичної, хімічної, біологічної, економічної, соціальної та іншої природи. В основі синергетичних досліджень лежить вивчення природних і соціальних систем, які характеризуються такими синергетичними якостями, як цілісність та відкритість, самоорганізація та стійкість, саморозвиток та самодетермінованість, нелінійність та невірноваженість, флуктуаційність та біфуркаційність [6]. Окрім того, синергетичний підхід у педагогіці передбачає акцентування на процесах руху, розвитку і руйнування систем, структурних переходів, появи нових систем та системних якостях цілого, на сукупності внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків педагогічної системи. Науковці-синергетики, вважаючи, що хаос (як ззовні деструктивна сутність) відіграє важливу генералізуючу роль у процесах руху систем, досліджують процеси самоорганізації, саморуху педагогічних систем через внутрішні чинники їх

функціонування, акцентуючи увагу на кооперативності процесів, що лежать в основі самоорганізації й розвитку педагогічних систем.

Узагальнюючи педагогічні дослідження, визначаємо специфічні категорії педагогічної синергетики, які набувають особливого значення в контексті нашого наукового пошуку: самоорганізація педагогічних процесів, їх самовідновлення та біфуркаційність; стан нестійкості нелінійного педагогічного середовища; відкритість педагогічних систем зовнішньому світу; саморозвиток, самодетермінізм, випадковість, багатомірність, багатокомпонентність і поліфонічність педагогічних явищ, їх здатність виявляти потенційні, імовірнісні стани.

В. Кремень, В. Ільїн наголошували, що доцільність використання синергетики в освіті зумовлена її міждисциплінарністю. Основна перевага синергетики – універсальність: відкриття універсальності патернів еволюції і самоорганізації складних систем будь-якої сфери. Дослідник зазначає, що принципи й ідеї синергетики мають значний евристичний і методологічний потенціал [7].

Дослідник синергетичного підходу в педагогіці О. Вознюк стверджує, що синергетика є одним із новітніх наукових напрямів, провідною галуззю міждисциплінарних досліджень, що поширюється на всі сфери суспільного буття. На сучасному етапі синергетична парадигма застосовується для осмислення розвитку педагогічної думки, розгортання освітніх процесів і проектування освітніх систем [6, с. 10].

Використання синергетичного підходу в процесі дослідження педагогічної персоналії Матвія Номиса дало змогу пояснити його науково-педагогічні ідеї не лише педагогічними категоріями і фактами, а й іншими нелінійними зв'язками між теоріями – філософією, мовознавством, літературознавством, етнографією, фольклористикою, мистецтвознавством, психологією. На думку О. Сухомлинської, цей підхід сприяє виявленню нерозкритих чи недостатньо розкритих процесів, що були прихованим пластом історико-педагогічних феноменів [5, с. 28]. Зазначимо, що виявлення і аналіз малодосліджених аспектів діяльності Матвія Номиса як фольклориста, мовознавця, краєзнавця, громадського діяча сприяли поглибленню уявлення про його внесок у розвиток педагогічної науки.

Насамперед з позицій синергетики варто досліджувати процес формування світоглядних позицій і педагогічної концепції Матвія Номиса, оскільки вони стали результатом впливу і взаємодії різноманітних чинників.

Аналіз автобіографічних творів, літературної і наукової спадщини, історичних, етнографічних, літературознавчих досліджень засвідчив, що еволюція Матвія Номиса як особистості, ученого, педагога, громадського діяча відбулася під впливом основних ідей доби й родини.

Серед суспільних, загальних процесів і ідей, які позначилися на формуванні особистості Матвія Номиса, найбільший вплив мали модернізація європейського суспільства, його трансформація в індустріальну цивілізацію, панування ідеологій романтизму, позитивізму й реалізму. Водночас відсутність власної державності для українців, перебування у складі Російської й Австрійської імперій, а, як наслідок, русифікація українців, заборона української мови, літератури, школи й освіти призвели до усвідомлення інтелігенцією необхідності захисту матеріальної і духовної культури. Ці чинники стали поштовхом до піднесення національно-визвольного руху, посилення інтересу до культурного відродження українців [8].

У процесі дослідження з'ясовано основні чинники формування особистості Матвія Номиса і його педагогічного світогляду:

- родинні – козацьке походження (свободолюбивої, енергійної людини, носія звичаїв і традицій народу); матеріальний достаток родини; авторитет батька в родині; прагнення батька дати освіту своїм дітям; віддаленість від культурних і промислових центрів; участь у народних обрядах, спілкування з природою, простими людьми, усвідомлення себе приналежним до українського народу; втрата ока в дитинстві;
- науково-педагогічні – навчання в Київському університеті Святого Володимира, педагогічна діяльність у Ніжинській і Немирівській гімназіях, робота на посаді директора Лубенської гімназії (1872–77 рр.), наукові пошуки у галузях етнографії, фольклористики, мовознавства;
- культурно-освітні – спілкування із визначними українськими (Пантелеймоном Кулішем, Ганною Барвінок, Василем Білозерським, Опанасом Марковичем, Тарасом Шевченком) і російськими громадськими діячами, що позначилося на його творчій діяльності; пошукова, збиральницька робота, зацікавлення фольклором і етнографією, праця, спрямована на розвиток і втілення української національної ідеї [8].

Дослідження життєвого і творчого шляху Матвія Номиса, його оточення дозволили визначити такі основні етапи формування й становлення його як ученого, педагога, громадського й освітнього діяча: дитинство (1823–1831); період здобуття освіти (1831–1848); початок педагогічної діяльності, робота у Ніжинській й Немирівській гімназіях (1848–1855); перебування на державній службі (1855–1869); робота на посаді директора Лубенської гімназії (1872–1877) [8].

Отже, гуманістична спрямованість педагогічних поглядів Матвія Номиса характеризується

динамічністю становлення і обумовлена низкою соціально-історичних чинників (посилення самодержавства в галузі культури й освіти і водночас демократизація суспільних відносин у країні протягом XIX ст.), а також активізацією вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду.

Вивчення просвітницько-педагогічної діяльності Матвія Номиса дало змогу визначити основні напрями його творчої діяльності в умовах національно-культурного відродження XIX ст.: літературно-художній і фольклорно-етнографічний; організаційно-адміністративний і педагогічний; громадсько-просвітницький [8]. Так, літературно-художній і фольклорно-етнографічний напрями представлені насамперед оповіданнями й нарисами Матвія Номиса, які були створені в 50-х – на поч. 60-х рр. XIX ст., а саме: «Уривки з автобіографії Василя Петровича Білокопитенка», «Дід Мина і баба Миниха» і «Тітка Настя», етнографічними розвідками, збіркою паремійного матеріалу «Українські прислів'я, приказки і таке інше», упорядником якої вважають Матвія Номиса.

Організаційно-адміністративний і педагогічний напрями представлені діяльністю Матвія Номиса на посадах учителя словесності в Ніжинській і Немирівській гімназіях, а також першого директора (1872–1877) Лубенської гімназії в Полтавській губернії, участю в діяльності губернських комісій з налагодження освітньої мережі в повіті. Свої погляди на специфіку управління навчальними закладами й особливості навчально-виховного процесу Матвій Номис виклав у праці «Замітки до ювілейної з нагоди двадцятип'ятиліття Лубенської гімназії записки», яка є джерелом до вивчення історії середньої освіти XIX ст.

Громадсько-просвітницький напрям представлений адміністративною, видавничою й редакторською роботою в друкарні П. Куліша і журналі «Основа»; участю у створенні словника української мови, обговоренням питань стильового розвитку української мови, проблем правопису; участю в організації і проведенні громадських заходів; популяризацією української культури через створення магазину української моди; участю в діяльності «Тарасової книгарні» [8].

Отже, розглядаємо творчу спадщину Матвія Номиса як систему, що складається з різноманітних елементів, що самоорганізувалися під впливом різноманітних факторів, до яких віднесено суспільно-політичну ситуацію, активізацію української інтелігенції, підвищення рівня національної свідомості народу, факти біографії митця, його взаємодію з іншими представниками національно-культурного руху. Зазначимо, що всі напрями діяльності персоналії перебували у взаємозв'язках і мали безпосередній вплив на формування педагогічних поглядів і просвітницьку діяльність.

Аналіз педагогічної спадщини Матвія Номиса на основі синергетичного підходу дав змогу визначити ті ідеї персоналії, які можуть бути використані в процесі реформування вітчизняної системи освіти на сучасному етапі, як-от:

- фольклорні твори, народні звичаї і обряди є невичерпним джерелом навчально-виховної мудрості, на основі якого має здійснюватись формування майбутніх поколінь;
- необхідно створити національне культурне середовище (розвивати періодичні видання, художню літературу, книгарні, національну атрибутику), для популяризації вітчизняної культури, підвищення рівня національної свідомості українського народу;
- потреба в усебічній підтримці середніх і вищих закладів освіти з боку громадськості, органів державної влади і місцевого самоврядування;
- важливість підтримки талановитих учнів і студентів у форматі іменних стипендій з фондів навчальних закладів, меценатів, громадських організацій;
- індивідуальний підхід до кожного учня: система опіки та нагляду, усебічне вивчення педагогічними колективами закладів освіти життєвих ситуацій, потреб та інтересів учнів, турбота про їхнє працевлаштування;
- заборона застосовувати адміністративний тиск, методи покарань у системі середньої і вищої освіти;
- доцільність перегляду й оновлення змісту і процесуального аспекту середньої освіти [8].

Проведене дослідження підтверджує необхідність актуалізації педагогічної спадщини Матвія Номиса в теорії і практиці педагогічної освіти на сучасному етапі, а саме:

- уведення нових тем до низки педагогічних дисциплін, як-от: «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Менеджмент освіти», «Сучасні педагогічні технології»;
- упровадження до змісту курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти тем, що передбачають ознайомлення учителів зі спадщиною Матвія Номиса;
- перевидання його художніх (зазначимо, що єдиний збірник літературних текстів вийшов друком 1900 р.) і педагогічних творів, підготовка передмови, а також літературознавчих і педагогічних коментарів до текстів;
- пропаганда творчих надбань Матвія Номиса в педагогічних фахових виданнях і на конференціях і

семінарах різних рівнів;

- уведення фрагментів творів Матвія Номиса до хрестоматій з педагогічних і філологічних дисциплін;
- використання науково-педагогічної спадщини Матвія Номиса у процесі написання рефератів, наукових доповідей, статей, курсових та кваліфікаційних робіт з педагогіки, історії педагогіки;
- подальше дослідження маловідомих фактів життя й діяльності вченого, що розкривають його внесок у розвиток освіти та педагогічної думки;
- діагностика результативності творчого використання педагогічних досягнень Матвія Номиса у практиці сучасних закладів освіти [8].

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі аналізу педагогічних досліджень з'ясовано, що на сучасному етапі в процесі дослідження педагогічних персоналій використовується низка методологічних підходів, зокрема: біографічний, синергетичний, феноменологічний, герменевтичний.

У запропонованій статті було використано синергетичний підхід з метою розкриття значення різних аспектів діяльності Матвія Номиса. Це дало змогу розглянути педагогічну спадщину і просвітницьку діяльність персоналій в контексті суспільно-політичної ситуації другої половини XIX ст., у взаємозв'язках з етнопедагогікою, педагогічною думкою XIX ст., а також зі здобутками сучасної педагогіки. Окрім того, синергетичний підхід дав змогу визначити й схарактеризувати основні напрями діяльності Матвія Номиса, описати основні шляхи актуалізації його творчої спадщини в сучасних умовах.

Перспективи дослідження вбачаємо в комплексному застосуванні різних методологічних підходів для вивчення різних аспектів діяльності Матвія Номиса.

Список використаних джерел та літератури

1. Про освіту : закон України № 2145-19 від 05.09.2017. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Дата звернення: 10.05.2018.
2. Ярмаченко М. Д. Стан і завдання досліджень в галузі історії педагогіки / М. Д. Ярмаченко / Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. – Кам'янець-Подільський, 2002. – Вип. 3. Т. 1. – С. 3–6. – (Серія : Соціально-педагогічна).
3. Гончаренко С. Методологічні характеристики педагогічних досліджень / С. Гончаренко // Вісник Академії педагогічних наук України. – 1993. – № 1. – С. 11–23.
4. Краевский В. В. Методология педагогіки : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
5. Сухомлинська О. Историко-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. Сухомлинська. – Київ. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
6. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Житомирський державний педагогічний університет. – Житомир, 2009 – 19 с.
7. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
8. Шумейко З. Є. Педагогічні ідеї та просвітницька діяльність Матвія Номиса (1823–1901) : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кіровоградський державний педагогічний університет. – Кіровоград, 2015. – 20 с.

Зинаида Евгеньевна Шумейко,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики и гуманитарных дисциплин

Академии Государственной пенитенциарной службы,
e-mail: zina1906@ukr.net

ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ МАТВЕЯ НОМИСА НА ОСНОВЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Автор статті характеризує особливості застосування синергетичного підходу для дослідження педагогічних ідей і просвітницької діяльності українського педагога, етнографа, письменника, мовознавця, громадського діяча Матвія Номиса. Автор статті характеризує основні положення синергетичного підходу в якості основи для вивчення педагогічної персоналії, визначає специфіку його використання в процесі аналізу педагогічного насліддя Матвія Номиса. На основі аналізу основних напрямів просвітницької діяльності Матвія Номиса автор визначає ідеї, які можуть бути використані в процесі реформування системи середнього і вищого освіти на сучасному етапі, пропонує шляхи їх актуалізації.

Ключевые слова: педагогическое наследие, просветительская деятельность, педагогическая персоналия, методологические подходы, синергетический подход.

Zinaida Shumeyko,
candidate of pedagogical sciences,
Associate Professor of the Department of pedagogy
and humanitarian disciplines
Academy of the State penitentiary service,
e-mail: zina1906@ukr.net

STUDYING MATVIY NOMYS'S PEDAGOGICAL HERITAGE ON THE BASIS OF THE SYNERGIC APPROACH

Introduction. *The relevance of the study of Matviy Nomys's pedagogical heritage is due to the need to comprehend the pedagogical ideas of the artists of previous epochs, which, through their own practical activities and theoretical ideas, contributed to the development of Ukrainian education. As well as insufficient research of Matviy Nomys's practical activity and pedagogical ideas in pedagogical researches*

The purpose of this article is to determine the features of Matviy Nomys's creative heritage on the basis of synergistic approach.

Methods. *In the process of research, a complex of empirical and theoretical methods was used, for examples: the analysis of the artistic and scientific works of Matviy Nomys, the study of archival and modern government documents and pedagogical researches, the generalization and systematization of the results.*

Results. *On the basis of the synergic approach the author considers the pedagogical heritage and educational activities of the personalities in the context of the socio-political situation of the second half of the nineteenth century, in their interrelations with ethnopedagogy, the pedagogical thought of the nineteenth century, as well as the achievements of modern pedagogy. In addition, the synergetic approach made it possible to define and characterize the main areas of activity of Matviy Nomys, to describe the main ways of updating his creative heritage in modern conditions.*

Originality. *The article first describes the teaching ideas and educational activities of Matviy Nomys on the basis of synergistic approach, examines all aspects of the activity of the person as a system aimed at the development of Ukrainian culture, science, education.*

Conclusion. *It is proved that at the present stage the synergetic approach is one of the most popular in the process of research of pedagogical personnel. In the proposed article, a synergistic approach was used to reveal the significance of various aspects of the work of Matviy Nomys.*

Key words: *the pedagogical heritage, the educational activity, the pedagogical personnel, the methodological approaches, the synergetic approach.*

Список використаних джерел та літератури

1. Pro osvitu : zakon Ukrainy` № 2145-19 vid 05.09.2017. [Elektronny`j resurs] – Rezhym`m dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Data zvernennya: 10.05.2018.
2. Yarmachenko M. D. Stan i zavdannya doslidzhen` v galuzi istoriyi pedagogiky` / M. D. Yarmachenko / Istoriya pedagogiky` u strukturi profesijnoyi pidgotovky` vchy`telya : zb. nauk. pracz` Kam'yanecz`-Podil`s`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu. – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j, 2002. – Vy`p. 3. T. 1. – S. 3–6. – (Seriya : Social`no-pedagogichna).
3. Goncharenko S. Metodologichni xaraktery`sty`ky` pedagogichny`x doslidzhen` / S. Goncharenko // Visny`k Akademiyi pedagogichny`x nauk Ukrainy`. – 1993. – № 1. – S. 11–23.
4. Kraevsky`j V. V. Metodology`ya pedagogiky` : posoby`e dlya pedagogov-y`ssledovatelej / V. V. Kraevsky`j. – Cheboksary : Y`zd-vo Chuvash. un-ta, 2001. – 244 s.
5. Suxomly`ns`ka O. Istory`ko-pedagogichny`j proces: novi pidxody` do zagal`ny`x problem / O. Suxomly`ns`ka. – Ky`yiv. : A.P.N., 2003. – 68 s.
6. Voznyuk O. V. Sy`nergety`chny`j pidxid yak metod analizu rozvy`tku vitchy`znyanoyi pedagogichnoyi dumky` (druga polovy`na XX stolittya) : avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk : specz. 13.00.01 / Zhy`tomyr`s`ky`j derzhavny`j pedagogichny`j universy`tet. – Zhy`tomyr`, 2009 – 19 s.
7. Kremen` V. G. Sy`nergety`ka v osviti: kontekst lyudy`nocentry`zmu : monografiya / V. G. Kremen`, V. V. Il`yin. – Ky`yiv : Pedagogichna dumka, 2012. – 368 s.
8. Shumejko Z. Ye. Pedagogichni ideyi ta prosvitny`cz`ka diyal`nist` Matviya Nomy`sa (1823–1901) : avtoref. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Kirovograds`ky`j derzhavny`j pedagogichny`j universy`tet. – Kirovograd, 2015. – 20 s.

Отримано редакцією 28.05.2018 р.

УДК 373.3:51[091]*Богданович М.

DOI 10.31376/2410-0897-2018-1-37-271-279

Тетяна Михайлівна Біліченко,
аспірантка Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: tatbil0377@gmail.com

НАУКОВА БІОГРАФІЯ М. БОГДАНОВИЧА НА ТЛІ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ («ГЛУХІВСЬКИЙ ПЕРІОД»)

У центрі наукової публікації творча постать відомого українського вченого-методиста Михайла Васильовича Богдановича. У статті розглядається процес формування його особистості та наукової педагогічної системи. Детально проаналізовано період його професійно-педагогічної підготовки у часи навчання у Глухівському учительському інституті, вчителювання у загальноосвітніх навчальних закладах, період роботи викладачем у педагогічному інституті. Схарактеризовано його професійно-наукові досягнення та фактори, що вплинули на формування особистості відомого вченого.

Ключові слова: Михайло Богданович, Глухівський учительський (педагогічний) інститут, початкова школа, математика, методика математики.

Постановка проблеми. Сучасні зміни в науці, техніці й виробництві висувають нові вимоги до математичної підготовки фахівців, а це, у свою чергу, спонукає до модернізації змісту початкової математичної освіти. Тому належна математична культура у XXI ст. підвищує шанси особистості на самореалізацію, сприяє її особистому прогресу.

Проблеми розроблення актуальних питань зазначеної проблеми завжди були у центрі уваги науковців. Особливо глибоко ці проблеми розроблялися в українській педагогічній науці у другій половині XX століття. Ретельне вивчення причин і рушійних сил цих розвідок, на нашу думку, є важливим для створення нових перспективних освітніх стратегій, педагогічних технологій тощо.

Авторитетним представником методико-математичної думки у системі початкової освіти був Михайло Васильович Богданович (1925–2006 рр.)

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історіографічний аналіз досліджень, присвячених розвитку методики математики в початковій школі в Україні, засвідчив, що педагогічна спадщина й науково-методична діяльність М. Богдановича не стали предметом окремого цілісного історико-педагогічного дослідження. Окремі матеріали у вигляді спогадів колег та учнів Михайла Васильовича, фрагментарні огляди його широкої творчості представлені переважно у збірниках матеріалів наукових зібрань, що скликалися до ювілейних дат у житті знаного науковця. Серед згаданих матеріалів відзначимо як важливі для нашого дослідження спогади про свого вчителя та колегу М. Вашуленка, О. Савченка, Т. Сущенко та ін.

Окремо хочемо зазначити, що до сьогодні, незважаючи на наявність у науковому обігу згаданих вище матеріалів, не створено об'єктивної, цілісної, історично достовірної наукової біографії видатного вченого. Але цілком зрозуміло, що без виконання такої роботи важко претендувати на наукову об'єктивність у вивченні творчості такої масштабної особистості, якою був М. Богданович. Тому **метою нашої статті є:** схарактеризувати етап становлення та ранній етап творчості у науковій біографії М. Богдановича, визначити основні фактори, що вплинули на формування особистості педагога і вченого.

Виклад основного матеріалу. У сучасному українському освітньому просторі актуальною залишається проблема побудови реальної картини історико-педагогічного процесу, що відбувався у різні періоди існування нашого народу, зокрема в портретах його творців. Як зазначає О. Сухомлинська, «саме життя педагога, його особиста біографія часто є основою наукової реконструкції епохи, висвітлює загальнопедагогічний досвід того чи іншого періоду... дає матеріал для реконструкції, зіставлення й висновків історико-педагогічного характеру» [1, с. 43]. З огляду на це життєвий і творчий шлях М. Богдановича заслуговує на детальне вивчення.

Узагальнюючи документи архівних матеріалів, зазначимо особливості біографічного часопису науковця у ранній період його життя та творчості – 1925–1962 рр. Цей період охоплює час від народження до завершення викладацької кар'єри у Глухівському педагогічному інституті. У нашому дослідженні ми вживаємо щодо цього термін – «глухівський період».

Михайло Богданович народився 20 листопада 1925 року в місті Глухові (на той час місто – центр Новгород-Сіверського округу, колишньої Чернігівської губернії. Нині – районний центр на півночі Сумської області). Батько – Василь Андрійович, українець, хлібороб, робітник. Мати – Єфросинія Єфремівна,

українка, домогосподарка, городниця [2, арк. 3].

Виховання у родині Богдановичів базувалося на міцних народних традиціях, реалізовувалося у достатньо вільній, без застосування авторитаризму атмосфері. Ще у період дошкільного дитинства це заклало підґрунтя для розвитку здатності до самонавчання, яка в подальшому стала сприятливою передумовою для самостійного здобуття Михайлом освіти. Батьки відповідально ставилися до необхідності здобуття дітьми освіти. Тому у 1931 році М. Богданович вступив на навчання до глухівської семирічної (з 1939 року – середньої) школи № 4. Аналіз автобіографії вченого засвідчив, що у 1938 році він разом із сім'єю переїхав до міста Миргорода Полтавської області, де продовжив навчання у місцевій школі. Навесні 1941 року М. Богданович закінчив навчання, здобувши середню освіту. Одразу після цього він повернувся до Глухова.

У період німецької окупації Глухова (1941–1943 рр.) М. Богданович, за власними свідченнями, ніде не працював [2, арк. 3]. Після визволення міста 30 серпня 1943 року юнак уже 6 вересня був призваний на військову службу до лав Червоної Армії. Брав участь у бойових діях у складі військових з'єднань 1-го Білоруського фронту. Був кулеметником зенітних кулеметів. За бойові заслуги мав нагороди: «За освобождение Варшавы», «За взятие Берлина», «За победу над Германией» [3, арк. 7]. Після завершення війни залишився на військовій службі. Здобув кваліфікацію шофера. Без відриву від служби, у 1948 році, закінчив 10 клас вечірньої школи. Це свідчить про те, що він розумів необхідність освіти високого рівня і планував здобути вищу освіту.

У квітні 1949 року М. Богданович був звільнений у запас, повернувся до Глухова і вже у серпні того ж року подав документи до місцевого учительського інституту. Успішно склавши шість вступних випробувань, наказом № 97 від 31 серпня 1949 року по Глухівському державному учительському інституту був зарахований студентом I курсу фізико-математичного відділу [4, арк. 59].

З перших днів навчання зарекомендував себе як відповідальний, старанний, вимогливий до себе студент, про це свідчать архівні дані та спогади одногрупників. М. Богданович багато часу приділяв теоретичній підготовці, відвідував бібліотеку, в повному обсязі виконував завдання. Проаналізувавши його матрикул (залікову книжку), ми з'ясували, що всі екзаменаційно-залікові сесії було складено ним на «добре» і «відмінно» [5, арк. 11–22].

На основі аналізу зазначених вище джерел можемо зазначити, що саме зі студентських років Михайло Васильович мав схильність до дисциплін фізико-математичного циклу, про що свідчить високий рівень успішності. Хочемо зазначити, що рівень вимогливості викладачів до підготовки студентів був високий. Про це свідчить, зокрема, той факт, що студентам-однокурсникам доводилось неодноразово перескладати рубіжні форми контролю з таких дисциплін як «математичний аналіз», «методика фізики» та ін.

Проаналізовані матеріали дають можливість стверджувати те, що М. Богданович відповідально поставився до підготовки та проходження педагогічної практики на другому курсі. Ретельно готував плани-конспекти занять, навчально-методичне забезпечення та наочні матеріали, систематично відвідував консультації викладачів. За період практики було проведено 5 практичних залікових уроків з таких дисциплін: з математики – три уроки, два уроки з фізики та проводилася виховна робота з класом. Усі види робіт було оцінено на «відмінно» [5, арк. 20].

Вивчивши матеріали про період навчання Михайла Васильовича в учительському інституті, хочемо зазначити, що вже тоді він брав активну участь у громадській, спортивній, трудовій діяльності, був учасником колективів художньої самодіяльності. Про це свідчать подяки, накази по інституту, у яких його схарактеризовано як свідомого та відповідального студента [6, арк. 47].

З юних літ М. Богданович захоплювався волейболом, легкою атлетикою. Брав участь у численних спортивних заходах в інституті та місті. Був членом волейбольної команди інституту. Відвідував факультативний курс фізвиховання та відповідно до розпорядження заступника міністра освіти УРСР від 16 травня 1951 року за № 9-08 та як такий, що склав встановлені заліки та пройшов педагогічну практику в повному обсязі, був допущений до складання екзамену з теорії та методики фізвиховання. За результатами складання отримав посвідчення з правом викладача фізичного виховання в семирічній школі [6, арк. 50].

Протягом червня 1951 року Михайло Богданович успішно склав 4 державні іспити, всі – на «відмінно». Наказом № 100 від 3 липня 1951 року по Глухівському державному учительському інституту за високі результати у навчанні та успішне складання державних екзаменів, рішенням Державної екзаменаційної комісії Михайлу Васильовичу Богдановичу видано диплом з відзнакою і присвоєно кваліфікацію вчителя математики та фізики 5–7 класів та звання вчителя середньої школи з правом викладання в 1–7 класах [7, арк. 52].

Аналіз матеріалів з теми дослідження дає підстави стверджувати, що вже зі студентських років Михайло Васильович свідомо вирішив пов'язати своє професійне майбутнє з практичною педагогічною діяльністю в школі. Той факт, що він обрав під час вступу фізико-математичне відділення (а не природничо-

географічне чи мовно-літературне, які також функціонували в інституті на той час), дає нам підстави стверджувати, що період навчання в інституті став періодом становлення педагога-практика, у майбутньому авторитетного вченого-методиста з проблем викладання математики у початковій школі, однією з характерних рис особистості якого стало постійне прагнення до професійного зростання та самовдосконалення.

У вересні 1951 року М. Богданович отримав направлення на роботу до середньої школи с. Пустогород Червоненського (тепер – Глухівського) району Сумської області. Працював учителем математики у 8–10 класах [8, арк. 3 зв.]. Приступивши до роботи, він швидко зрозумів, що дворічного курсу підготовки в учительському інституті замало для досягнення якісних результатів у професійно-педагогічній діяльності. Через те влітку 1952 року подав документи для вступу до Сумського педінституту на заочне відділення фізико-математичного факультету, яке закінчив 1955 року [9, арк. 5]. За даними додатку до диплома, визначено, що М. Богданович мав високу якісну успішність, близько 90 відсотків. З усіх дисциплін математичного циклу (включно – з методики викладання математики) отримав відмінні оцінки [10, арк. 10].

У 1956 р. Михайло Васильович почав працювати вчителем математики у 8–10 класах середньої школи с. Лужки Червоненського району Сумської області. З початку навчального року він очолив секцію математики (методичне об'єднання) в школі та відповідну секцію в районі – це свідчить про високий рівень його професійної компетентності та авторитет серед колег. Ще одним свідченням визнання високої професійної майстерності педагога стало обрання його у 1957 р. делегатом від району на II з'їзд учителів УРСР, який був запланований на 1959 рік. Із січня того ж року вступив до Товариства з розповсюдження політичних та наукових знань. У липні очолив місцевий комітет профспілки [11, арк. 4]. Зазначені дані переконливо вказують на те, що Михайло Васильович активно займався громадською і професійною діяльністю.

Аналіз архівних документів Глухівського учительського інституту показав, що у серпні 1956 року звільнилася асистент кафедри математики Т. В. Рижова. В особовій справі М. В. Богдановича міститься його заява, датована 27 серпня, з проханням прийняти на посаду, що звільнилася. На заяві є клопотання від кафедри математики, підписане завідувачем кафедри В. М. Барановським [12, арк. 2]. За наслідками розгляду поданих документів адміністрацією інституту було видано наказ № 129 від 1 вересня 1958 року, у якому, зокрема, зазначено про зарахування М. В. Богдановича на посаду асистента кафедри математики на 0,5 ставки [13, арк. 1].

Хоча існує потреба подальшого уточнення окремих моментів щодо роботи М. Богдановича у школах району, але ми все ж таки можемо стверджувати, що саме в цей період він був відзначений і колективом викладачів свого рідного інституту як талановитий педагог. Цьому, зокрема, сприяли його професійні контакти із колегами, які прибували до його школи у від'їждження на час проходження студентами педагогічної практики. Таким чином, починаючи із вересня 1958 року, починається новий період у розвитку професійної кар'єри Михайла Васильовича – робота у вищій школі.

У навчальному навантаженні М. Богдановича були заплановані керівництво педагогічною практикою студентів у м. Глухові та у школах сусідніх районів (у тому числі – в с. Лужки), проведення практичних занять з методики викладання математики, математичного практикуму як в інституті, так і на консультаційних пунктах у м. Шостка та м. Конотоп, виконання обов'язків факультетського керівника педагогічною практикою (загальний обсяг навчального навантаження становив 450 год.). У перший рік роботи в інституті він працював зі студентами заочної форми навчання [14, арк. 79].

Як зазначено в документах інституту, під час керівництва навчально-виховною роботою студентів у період практики Михайло Васильович ретельно контролював обізнаність студентів із програмою практики, знання програмного матеріалу з предмета у відповідних класах, знання передових досягнень методики викладання математики. Звертав увагу на організацію ними виховної роботи з учнями у навчальний та позанавчальний час [15, арк. 85].

Відповідно до наказу № 133 від 3 вересня 1959 року по Глухівському педінституту асистента математики (назва посади подана згідно з оригіналом) М. В. Богдановича було призначено на повну ставку асистента методики арифметики по кафедрі педагогіки [16, арк. 78]. Цей період був дуже важливим у житті і розвитку професійної кар'єри Михайла Васильовича. Справа у тім, що ще з 1954 року Глухівський інститут було поновлено у статусі педагогічного. У зв'язку із його подальшою структурною реорганізацією було прийнято рішення закрити наявні на той момент факультети (відділи) і залишити у складі педагогічного інституту лише один факультет – педагогіки і методики початкової освіти (на якому з 1956 року здійснювалася підготовка вчителів початкових класів). Через це студенти спеціальності «фізика та математика» та деякі викладачі, що забезпечували навчальний процес з цієї спеціальності, були переведені до Ніжинського педагогічного інституту, допоміжний персонал був переведений на інші посади, частково звільнений. Саме тоді Михайло Васильович, прийнявши рішення залишитися працювати в інституті,

пов'язує своє професійне і наукове майбутнє із проблемами початкової математичної освіти. Принагідно хочемо звернути увагу на те, що адміністрацією інституту саме йому, молодому, але перспективному викладачеві, було запропоновано обійняти цю посаду. Очевидно, що вже тоді його старші та досвідчені колеги побачили його майбутні наукові перспективи.

Свідченням високої оцінки керівництвом інституту професійних результатів роботи М. Богдановича є, зокрема, характеристики на нього за цей період, що містяться у його особовій справі. Так, в одній із них (виданій у зв'язку із його участю в конкурсі на заміщення вакантної посади асистента кафедри педагогіки) його характеризують як скромного, ініціативного і дисциплінованого працівника. Зазначається, що він користується авторитетом як серед викладачів, так і студентів. Окремо відзначено, що уже в перший рік роботи ним була підготовлена до друку стаття (схвалена на засіданні кафедри математики) «Методика проведення вимірних робіт на місцевості в середній школі» [17, арк. 12].

Важливою, на нашу думку, такою, що вказує на перспективні науково-педагогічні устремління М. Богдановича у ці роки, є інша характеристика. У ній підтверджені зазначені вище його особистісні та професійні якості. Але в ній дуже важливим є останній абзац, у якому вченою радою інституту Михайла Васильовича було рекомендовано у наукові кореспонденти Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР за спеціальністю «методика початкової освіти» [18, арк. 13]. Цей факт підтверджує прагнення молодого викладача до науково-дослідної роботи, задоволення потреби у науковому зростанні. Це відкривало перед ним можливості не лише навчання в аспірантурі, але й відзначало його як такого, що може здійснювати під керівництвом наукових співробітників підрозділів наукових установ дослідження актуальних питань педагогіки, психології та методик викладання окремих предметів, самостійно виконувати науково-дослідну експериментальну роботу в навчально-виховних установах; брати безпосередню участь у створенні та апробації експериментальних навчально-методичних матеріалів.

Аналіз архівних документів інституту дозволив з'ясувати, що за час роботи в Глухівському педінституті Михайла Васильовича як наукового кореспондента, неодноразово командували до науково-дослідного інституту педагогіки. Зокрема, двічі у 1960 р. (у березні та грудні на термін до 15 днів) [19, арк. 35, 114].

Ще одним свідченням стрімко зростаючого авторитету М. Богдановича як перспективного науковця та викладача було його відрядження восени 1959 року до м. Києва. У столиці УРСР 14–16 жовтня проходив другий з'їзд учителів республіки. На початку жовтня до інституту надійшов лист з міністерства освіти УРСР, у якому містилась пропозиція визначити кандидатури учасників наукової сесії з питань розвитку педагогічної науки в Українській РСР, що була скликана за рішенням ЦК Компартії України. Ця сесія передувала роботі учительського з'їзду.

Рішенням керівництва (наказ № 160 від 8 жовтня 1959 р.) саме М. Богданович разом із директором інституту був визначений делегатом цього високого зібрання [20, арк. 98]. Робота наукової сесії тривала протягом 10–12 жовтня. У роботі сесії взяли участь учені, представники науково-педагогічних установ України та багатьох союзних республік, Академії педагогічних наук РРФСР, учителі, працівники органів народної освіти, викладачі вишів, представники громадськості. З доповідями про завдання педагогічної і психологічної науки виступили в день відкриття сесії директор Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, член-кореспондент Академії педагогічних наук РРФСР О. М. Русько і директор Науково-дослідного інституту психології УРСР, член-кореспондент Академії педагогічних наук РРФСР проф. Г. С. Костюк [21, с. 234–235].

На сесії працювало 10 секцій: теорії навчання, теорії виховання, історії педагогіки, політехнічного та виробничого навчання і трудового виховання, методики навчання і виховання учнів 1–4 класів, методики викладання математики, фізики, креслення, методики викладання гуманітарних наук, секція методики викладання біології, хімії, географії, дошкільного виховання, психології. Під час роботи було розглянуто ряд важливих питань теорії і практики навчання і виховання, методики науково-педагогічних досліджень, найактуальніші організаційні питання перебудови школи [21, с. 235].

Михайло Васильович брав участь у роботі секції методики навчання і виховання учнів 1–4 класів. У ході виступів активно обговорювалася значна кількість актуальних питань, зокрема: проблема пошуку шляхів удосконалення методів навчання. З доповідями на цю тему виступали В. Р. Шморгун, завідувач кафедри педагогіки Чернігівського педінституту, проф. А. І. Зільберштейн, зав. кафедри педагогіки і психології Харківського педагогічного інституту фізичного виховання, науковий співробітник НДІП УРСР І. Я. Василенко та ін. [21, с. 236]. Без сумніву, можна вважати, що участь у такому авторитетному форумі стала надзвичайно корисною для розвитку перспективного науково-методичного досвіду М. Богдановича. Актуалізація для себе сучасних проблем педагогічної науки, розуміння шляхів організації об'єктивних досліджень у галузі педагогіки, встановлення професійних контактів та багато іншого стали для нього фундаментом, на якому сформувалося його наукове перспективне мислення.

Високо оцінюючи результативність викладацької, наукової та методичної роботи М. В. Богдановича, наказом директора інституту № 119 від 2 листопада 1959 р його було включено до складу ради інституту (вченої ради) [22, арк. 101]. Отже, його думка бралась до уваги при розгляді важливих питань функціонування закладу колегами, які обіймали керівні посади, мали наукові звання і більший стаж роботи.

За сумлінне ставлення до роботи і активну участь у громадсько-політичній і суспільно корисній роботі М. Богдановичу в листопаді 1959 року було оголошено подяку (наказ № 181 від 6 листопада 1959 р.) [22, арк. 102].

У кінці 1959 р. керівництво інституту на виконання інструктивного листа МВО СРСР № 1-25-3 від 24 вересня 1959 р. «Про посилення роботи вищих учбових закладів по поданні допомоги вчителям шкіл та підвищенню їх кваліфікації» розпочало масштабну роботу в місті та районі. Для вивчення досвіду роботи шкіл і надання допомоги вчителям усіх науково-педагогічних працівників закріпили за навчальними закладами. М. Богданович був призначений відповідальним за роботу в цьому напрямі групи викладачів у міській школі № 4 [22, арк. 105]. До обов'язків керівників таких груп, зокрема, належало складання плану роботи групи в школі. До структури такого плану необхідно було ввести різні форми роботи з учителями: лекції, доповіді, проведення семінарів, практикумів і консультацій, проведення показових уроків для викладачів і вчителів, науково-дослідна робота та ін. У наказах ректора по інституту за цей період, зокрема, міститься вимога, щоб кожен викладач інституту запланував на навчальний рік проведення у школах міста не менше 5–6 уроків. Координаційний контроль за цією роботою було покладено на кафедру педагогіки. Центральне керівництво – на раду інституту.

Велика увага та відповідальність, з якою керівництво та колектив викладачів інституту поставилися до цієї роботи, ефективно позначилися на покращенні зв'язку педагогічного інституту з колективами шкіл. А це, у свою чергу, – на активізації перспективних упроваджень передових науково-педагогічних напрацювань у педагогічну практику. Досвід такої роботи М. Богдановича переконав його у беззаперечній необхідності для викладача-методиста мати постійний і стійкий зв'язок із реальною педагогічною практикою. У своїй подальшій роботі: під час написання кандидатської дисертації, роботи в Українському НПП педагогіки завжди був твердо переконаний у цьому, завжди мав тісний зв'язок із багатьма вчителями шкіл не лише в Україні, але й в інших республіках СРСР.

На початку 1961 р. у Глухівському педінституті відбулися управлінські кадрові зміни. Заступника директора інституту з навчально-наукової роботи Ю. О. Ковміра було тимчасово усунено з посади (у зв'язку із направленням його на піврічні курси підвищення кваліфікації до Київського державного університету). На його місце було призначено декана факультету педагогіки і методики початкової освіти В. І. Хоменка. Через це необхідно було визначитися із кандидатурою нового декана. Спочатку тимчасовим виконувачем цих обов'язків з 1 лютого 1961 р. був призначений викладач малювання В. І. Семенов. А вже 25 березня того ж року, за даними архіву наказів по інституту, його було звільнено з цієї посади за власним бажанням. Розглядаючи можливі кандидатури на посаду, що звільнилася, адміністрація інституту прийняла рішення призначити М. Богдановича. Отже, з 25 березня 1961 р. Михайло Васильович був призначений наказом директора інституту № 44 від 24 березня 1961 р. деканом факультету педагогіки і методики початкової освіти Глухівського педагогічного інституту [23, арк. 31]. І хоча час перебування його на цій посаді був достатньо короткий, в архівах інституту містяться документи, які характеризують його роботу у цей період як успішну. А його ставлення до виконання своїх обов'язків – сумлінне та відповідальне. Зокрема, це підтверджується його включенням до різних комісій інституту: з розподілу випускників, приймальної, стипендіальної (секретар), з підготовки та проведення святкування 44 річниці Жовтневої соціалістичної революції (голова), експертно-відбірної комісії з упорядкування архівних матеріалів інституту та ін. [23, арк. 31–32, 50, 71, 98].

2 січня 1962 року наказом ректора інституту № 6 асистента арифметики і методики викладання арифметики М. Богдановича було переведено на посаду старшого викладача математики і методики арифметики [24, арк. 19]. Але інтенсивна адміністративна діяльність, очевидно, обтяжувала Михайла Васильовича. Вона забирала багато сил та часу і відволікала від улюбленої справи – активної науково-методичної роботи. У його особовій справі міститься заява від 3 лютого 1962 року на ім'я ректора інституту з проханням звільнити його з посади декана. Цікаво, що одним із аргументів такого кроку він наводить необхідність завершити у поточному році наукову роботу [24, арк. 21]. Нам поки що не вдалося встановити, яку саме роботу він планував закінчити. Його прохання було задоволено, і наказом № 18 від 12 лютого 1962 року М. Богдановича було звільнено з посади декана факультету педагогіки і методики початкової освіти [24, арк. 20].

На основі аналізу архівних матеріалів та спогадів колишніх студентів ми схилиємося до думки, що Михайло Васильович за роки роботи в Глухівському педагогічному інституті, переконався у власних наукових перспективах, глибоко усвідомив наукову проблематику викладання математики у початковій

школі, зорієнтувався у тематиці своїх майбутніх наукових та науково-методичних розвідок, що актуалізувало питання про вступ до аспірантури.

Улітку 1962 року він скористався правом на додаткову відпустку в 30 календарних днів для підготовки до складання вступних випробувань до аспірантури. Ефективно витративши цей час, М. Богданович успішно склав екзамени і був зарахований аспірантом Українського науково-дослідного інституту педагогіки. У § 9 наказу ректора інституту № 131 від 1 вересня 1962 р. сказано: «Ст. викладача математики товариша М. В. Богдановича увільнити з роботи з 5 вересня 1962 р. у зв'язку з вступом до аспірантури» [25, арк. 72]. Так завершився «глухівський період» становлення майбутнього знаного науковця-методиста.

Оглядаючи доступні матеріали діяльності М. Богдановича за період роботи у Глухівському педагогічному інституті, ми дійшли висновку про те, що саме в ці роки сформувалися не лише його наукові і професійні інтереси, але й повною мірою виявилися його людські якості: уважність до студентів та колег, чуйність, акуратність та відповідальність у роботі, висока працездатність, бажання постійного професійного зростання та інші. Усе це знайшло було відзначено адміністрацією інституту. У ході опрацювання архівних матеріалів ми віднайшли 6 подяк від директора (ректора) інституту і 4 рази його фотографія розміщувалася на дошці пошани закладу.

Висновки. Підсумовуючи огляд «глухівського періоду» формування особистості М. Богдановича як викладача-дослідника, варто зазначити наступне. Роки дитинства та юності, що пройшли у рідному місті, стали для Михайла плідним періодом формування його світогляду та життєвих принципів. Вибір педагогічної кар'єри у віці 24 років дає підстави стверджувати про свідомий вибір свого професійного майбутнього. Здобуття повної професійної вищої освіти у Сумському педагогічному інституті вказує на прагнення досягти високого рівня професійної педагогічної майстерності. Активна і результативна робота в сільських школах району значно збагатила професійні вміння М. Богдановича. Саме тоді ним було здійснено перші науково-методичні пошуки у галузі шкільної математичної освіти. Помітно виділяючись серед учителів-практиків своєю спрямованістю на використання дослідницьких елементів у роботі, він був запрошений на роботу до місцевого педагогічного інституту. Зміни в структурній організації цього вишу остаточно вплинули на зорієнтованість Михайла Васильовича на проблеми початкової шкільної математичної освіти. Саме робота у педагогічному інституті дала йому міцну базу в набутті навичок науково-дослідної роботи в галузі методики викладання математики в початковій школі. Високі досягнення, яких він продемонстрував за дуже короткий термін, стали результатом реалізації його високого творчого потенціалу в сприятливих професійних умовах. Стрімке (менше ніж за 5 років) особистісне і професійне зростання від учителя сільської школи до наукового кореспондента і аспіранта провідної науково-дослідної установи в галузі педагогіки в УРСР – УНДІП стало красномовним свідченням цього.

Подальші напрями нашого дослідження будуть пов'язані із вивченням наступних періодів творчої активності Михайла Васильовича Богдановича.

Список використаних джерел та літератури

1. Сухомлинська О. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 39–43.
2. Автобіографія Богдановича М. В. // Архів Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (далі – АГНПУ ім. О. Довженка) Оп. 2-Л Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1945–1954 г.г. (личные дела студентов). Спр. 10. 22 арк. [Особова справа студента Богдановича Михайла Васильовича].
3. Особовий листок з обліку кадрів Богдановича М. В. // АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 80. Спр. 4/41. 21 арк. [Особова справа Богдановича Михайла Васильовича (асистента математики)].
4. АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1943–1954 г.г. Од. зб. 24. 74 арк. [Приказы по институту за 1949 г.].
5. Матрикул № 97/49 Богдановича М. В. // Архів Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (далі – АГНПУ ім. О. Довженка) Оп. 2-Л Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1945–1954 г.г. (личные дела студентов). Спр. 10. 22 арк. [Особова справа студента Богдановича Михайла Васильовича].
6. Наказ № 74 від 19 травня 1951 р. // АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1943–1954 г.г. Од. зб. 24. 74 арк. [Приказы по институту за 1951 г.].
7. Наказ № 100 від 3 липня 1951 р. // АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1943–1954 г.г. Од. зб. 24. 74 арк. [Приказы по институту за 1951 г.].

8. Автобіографія Богдановича М. В. // АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 80. Спр. 4/41. 21 арк. [Особова справа Богдановича Михайла Васильовича (асистента математики)].
9. Диплом Богдановича М. В. // АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 80. Спр. 4/41. 21 арк. [Особова справа Богдановича Михайла Васильовича (асистента математики)].
10. Выписка из зачётной ведомости Богдановича М. В. за время пребывания в Сумском гос. пед. ин-те. // АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 80. Спр. 4/41. 21 арк. [Особова справа Богдановича Михайла Васильовича (асистента математики)].
11. Автобіографія Богдановича М. В. // АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 80. Спр. 4/41. 21 арк. [Особова справа Богдановича Михайла Васильовича (асистента математики)].
12. Заява М. Богдановича. // АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 80. Спр. 4/41. 21 арк. [Особова справа Богдановича Михайла Васильовича (асистента математики)].
13. Виписка з наказу № 129 по Глух. пед. ін.-ту від 1.09.1958 р. // АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 80. Спр. 4/41. 21 арк. [Особова справа Богдановича Михайла Васильовича (асистента математики)].
14. Наказ № 129 від 1.09.1958 // АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 39. 118 арк. [Книга наказів по інституту за 1958–1959 г.г.].
15. Наказ № 129 від 1.09.1958. // АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 39. 118 арк. [Книга наказів по інституту за 1958–1959 г.г.].
16. АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 40. 123 арк. [Книга наказів по інституту за 1958–1959 г.г.].
17. АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 80. Спр. 4/41. 21 арк. [Особова справа Богдановича Михайла Васильовича (асистента математики)].
18. Характеристика-рекомендація Богдановича М. В. // АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 80. Спр. 4/41. 21 арк. [Особова справа Богдановича Михайла Васильовича (асистента математики)].
19. Наказ № 37 від 15.03.1960 р., Наказ № 167 від 3.12.1960 р. АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 56. 123 арк. [Книга наказів по інституту за 1960 г.].
20. АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 40. 123 арк. [Книга наказів по інституту за 1958–1959 г.г.].
21. УНДП на сторінках педагогічних журналів 1926–1976 рр. / НАПН України, Педагогічний музей України ; [укладачі : В. О. Гайдей, О. П. Міхно ; наук. консультант О. В. Сухомлинська] [Розширена електронна версія]. – К. : ПМУ, 2016. – 355 с. – (Сер. «Педагогічні републікації» ; вип. 3).
22. АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 40. 123 арк. [Книга наказів по інституту за 1958–1959 г.г.].
23. АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 61. 134 арк. [Книга наказів по інституту за 1961 г.].
24. АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1-Л. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955–1962 г.г. Од. зб. 80. Спр. 4/41. 21 арк. [Особова справа Богдановича Михайла Васильовича (асистента математики)].
25. АГНПУ ім. О. Довженка. Оп. 1. Документальних матеріалів по личному составу постійного хранения за 1955 – 1962 г.г. Од. зб. 61. 122 арк. [Книга наказів по інституту за 1962 г.].

Татьяна Михайловна Биличенко
аспірантка Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: tatbil0377@gmail.com

НАУЧНАЯ БИОГРАФИЯ М. БОГДАНОВИЧА НА ФОНЕ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ («ГЛУХОВСКИЙ ПЕРИОД»)

В центре научной публикации находится творческая личность известного украинского учёно-методиста Михаила Васильевича Богдановича. В статье рассматривается процесс формирования его личности и научной педагогической системы. Детально проанализирован период его профессионально-педагогической подготовки в годы обучения в Глуховском учительском институте, преподавание в общеобразовательных учебных заведениях, период работы преподавателем в педагогическом институте. Охарактеризованы его профессионально-научные достижения и факторы, которые повлияли на формирование личности известного учёного.

Ключевые слова: Михаил Богданович, Глуховский учительский (педагогический) институт, начальная школа, математика, методика математики.

Tetyana Bilichenko,

post graduate student Oleksandr Dovzhenko

Hlukhiv national pedagogical university,

e-mail: tatbil0377@gmail.com

THE SCIENTIFIC BIOGRAPHY OF M. BOHDANOVYCH AGAINST THE BACKGROUND OF DEVELOPMENT OF DOMESTIC MATHEMATICAL PRIMARY EDUCATION («THE HLUKHIV PERIOD»)

Introductions. *Modern changes in science, technology, and production put forward new requirements for the mathematical training of specialists, and this, in turn, leads to the modernization of the content of elementary mathematical education. Therefore, proper mathematical culture in the 21st century raises person's chances for self-realization, promotes her personal progress.*

Purpose. *To describe the stage of formation and early stage of creativity in the scientific biography of M. Bohdanovych, to determine the main factors that influenced the formation of the personality of the teacher and scientist.*

Methods. *Historical and genetic, typological, periodization, historiography analysis method.*

Results. *In a research the main stages and factors of formation of the personality and professional qualities of M. Bohdanovych are opened. Among them: study at teacher's institute, teaching at school and institute. It is shown that his formation as scientist-methodologist happened in the years of work as the teacher of arithmetic of Hlukhiv teacher training institute.*

Originality. *The detailed research of early stages of creative activity of M. Bohdanovych is for the first time conducted. The research is based on deep studying of archival sources. It has provided the high level of objectivity of the drawn conclusions.*

Conclusions. *The conducted research has given the feasibility to establish that formation of professional scientific interests of M. Bohdanovych most productively happened during his work as the teacher of the Hlukhiv teacher training institute. The formation of his research skills was the result of active methodological work in the field of teaching mathematics.*

The problems connected with the beginning of his work on the thesis require further study. The research of a question of development of scientific contacts of M of Bogdanovich with scientists of the Ukrainian research institute of pedagogics will be continued.

Key words: *Mykhaylo Bohdanovych, Hlukhiv Teachers' (Pedagogical) Institute, Elementary School, Mathematics, Methodic of Mathematics.*

References

1. Suxomly`ns`ka O. Istoriya pedagogiky` yak nauka i yak navchal`ny`j predmet: aktual`ni problemy` / O. Suxomly`ns`ka // Shlyax osvity`. – 2003. – № 1. – S. 39–43.
2. Avtobiografiya Bogdanovy`cha M. V. // Arxiv Glukhivsk`ogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Oleksandra Dovzhenka (dali – AGNPU im. O. Dovzhenka) Op. 2-L Dokumental`nyx matery`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1945–1954 g.g. (ly`chnye dela studentov). Spr. 10. 22 ark. [Osobova sprava studenta Bogdanovy`cha My`xajla Vasy`l`ovy`cha].
3. Osobovy`j ly`stok z obliku kadriv Bogdanovy`cha M. V. // AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx matery`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 80. Spr. 4/41. 21 ark. [Osobova sprava Bogdanovy`cha My`xajla Vasy`l`ovy`cha (asy`stenta matematy`ky`)].
4. AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx matery`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1943–1954 g.g. Od. zb. 24. 74 ark. [Pry`kazy po y`nsty`tutu za 1949 g.].
5. Matry`kul № 97/49 Bogdanovy`cha M. V. // Arxiv Glukhivsk`ogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Oleksandra Dovzhenka (dali – AGNPU im. O. Dovzhenka) Op. 2-L Dokumental`nyx

materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1945–1954 g.g. (ly`chnye dela studentov). Spr. 10. 22 ark. [Osobova sprava studenta Bogdanovy`cha My`xajla Vasy`l`ovy`cha].

6. Nakaz № 74 vid 19 travnya 1951 r. // AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1943–1954 g.g. Od. zb. 24. 74 ark. [Pry`kazy po y`nsty`tutu za 1951 g.].

7. Nakaz № 100 vid 3 ly`pnya 1951 r. // AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1943–1954 g.g. Od. zb. 24. 74 ark. [Pry`kazy po y`nsty`tutu za 1951 g.].

8. Avtobiografiya Bogdanovy`cha M. V. // AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 80. Spr. 4/41. 21 ark. [Osobova sprava Bogdanovy`cha My`xajla Vasy`l`ovy`cha (asy`stenta matematy`ky`)].

9. Dy`plom Bogdanovy`cha M. V. // AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 80. Spr. 4/41. 21 ark. [Osobova sprava Bogdanovy`cha My`xajla Vasy`l`ovy`cha (asy`stenta matematy`ky`)].

10. Vyry`ska y`z zachëtnoj vedomosty` Bogdanovy`cha M. V. za vremena prebyvany`ya v Sumskom gos. ped. y`n-te. // AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 80. Spr. 4/41. 21 ark. [Osobova sprava Bogdanovy`cha My`xajla Vasy`l`ovy`cha (asy`stenta matematy`ky`)].

11. Avtobiografiya Bogdanovy`cha M. V. // AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 80. Spr. 4/41. 21 ark. [Osobova sprava Bogdanovy`cha My`xajla Vasy`l`ovy`cha (asy`stenta matematy`ky`)].

12. Zayava M. Bogdanovy`cha. // AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 80. Spr. 4/41. 21 ark. [Osobova sprava Bogdanovy`cha My`xajla Vasy`l`ovy`cha (asy`stenta matematy`ky`)].

13. Vyry`ska z nakazu № 129 po Glux. ped. in.-tu vid 1.09.1958 r. // AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 80. Spr. 4/41. 21 ark. [Osobova sprava Bogdanovy`cha My`xajla Vasy`l`ovy`cha (asy`stenta matematy`ky`)].

14. Nakaz № 129 vid 1.09.1958 // AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 39. 118 ark. [Kny`ga nakaziv po insty`tutu za 1958–1959 gg.].

15. Nakaz № 129 vid 1.09.1958. // AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 39. 118 ark. [Kny`ga nakaziv po insty`tutu za 1958–1959 gg.].

16. AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 40. 123 ark. [Kny`ga nakaziv po insty`tutu za 1958–1959 gg.].

17. AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 80. Spr. 4/41. 21 ark. [Osobova sprava Bogdanovy`cha My`xajla Vasy`l`ovy`cha (asy`stenta matematy`ky`)].

18. Xaraktery`sty`ka-rekomendaciya Bogdanovy`cha M. V. // AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 80. Spr. 4/41. 21 ark. [Osobova sprava Bogdanovy`cha My`xajla Vasy`l`ovy`cha (asy`stenta matematy`ky`)].

19. Nakaz № 37 vid 15.03.1960 r., Nakaz № 167 vid 3.12.1960 r. AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 56. 123 ark. [Kny`ga nakaziv po insty`tutu za 1960 g.].

20. AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 40. 123 ark. [Kny`ga nakaziv po insty`tutu za 1958–1959 gg.].

21. UNIP na storinkax pedagogichny`x zhurnaliv 1926–1976 rr. / NAPN Ukrayiny`, Pedagogichny`j muzej Ukrayiny` ; [ukladachi : V. O. Gajdej, O. P. Mixno ; nauk. konsul`tant O. V. Suxomly`ns`ka] [Rozshy`rena elektronna versiya]. – K. : PMU, 2016. – 355 s. – (Ser. «Pedagogichni republikaciyi» ; vy`p. 3).

22. AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 40. 123 ark. [Kny`ga nakaziv po insty`tutu za 1958–1959 gg.].

23. AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 61. 134 ark. [Kny`ga nakaziv po insty`tutu za 1961 g.].

24. AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1-L. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 80. Spr. 4/41. 21 ark. [Osobova sprava Bogdanovy`cha My`xajla Vasy`l`ovy`cha (asy`stenta matematy`ky`)].

25. AGNPU im. O. Dovzhenka. Op. 1. Dokumental`nyx materiy`alov po ly`chnomu sostavu postoyannogo xraneny`ya za 1955–1962 g.g. Od. zb. 61. 122 ark. [Kny`ga nakaziv po insty`tutu za 1962 g.].

Отримано редакцією 31.05.2018 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

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В. П.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Пługіна 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 9.07.2018.
Формат 60x84/16. Умов. друк. арк. 32,66. Тираж 120 пр. Зам. №3183
Облік.-вид. арк. 31,51. 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

