

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2019 р., № 62, Т. 1

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Бесараб А. – доктор наук із соціальних комунікацій, доцент;

Дяченко М. – доктор педагогічних наук, доцент;

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, доцент;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кравченко В. – доктор педагогічних наук, доцент;

Мазін В. – доктор педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор.

Іноземні члени редакційної колегії:

Олександр Скалій – доктор філософії (Республіка Польща);

Цісюань Вей – доктор філософії (Китайська Народна Республіка).

Технічний редактор: Н. Ковальчук

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 62. 152 с. Т. 1.

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15844-4316Р від 16.10.2009 р.

Видавець:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Державного комітету
інформаційної політики, телебачення
та радіомовлення України
про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

*Входить до Переліку фахових видань,
в яких можуть публікуватися результати
дисертаційних робіт на здобуття наукових
ступенів доктора і кандидата наук з педагогічних
наук, на підставі Наказу МОН України
від 29.12.2014 № 1528 (Додаток 11).*

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 5 від 30.01.2019 р.)

Усі права захищені.
Повний або частковий передрук і переклади дозволено
лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць
«Педагогіка формування творчої особистості
у вищій і загальноосвітній школах»
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки,
яких він припустився.

Адреса редакції:
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 11.01.2019.
Підписано до друку 04.02.2019.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Тираж 150 пр.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>L. I. Dovhan</i> HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF MORAL EDUCATION IN THE USA IN THE SECOND HALF OF XX CENTURY.....	5
<i>Л. Ф. Ейвас</i> НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ МИСТЕЦТВУ В РАДЯНСЬКІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.....	11
<i>К. В. Зозуля</i> ОСНОВНІ ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	16
<i>Т. В. Модестова</i> СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ЯК ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН.....	21
<i>І. О. Фрига</i> ФУНКЦІОНУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОДІЛЬСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ В 1900–1917 РР., ПІДПОРЯДКОВАНИХ МІНІСТЕРСТВУ ТОРГІВЛІ І ПРОМИСЛОВОСТІ.....	29
<i>Р. Г. Хить</i> ОСНОВНІ ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ.....	34

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Т. О. Боднар</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАХІВЦІВ У ПОЛЬЩІ.....	40
<i>К. В. Діхнич</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	45
<i>Д. Й. Коврей</i> ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	50
<i>Є. С. Крюкова, А. В. Павлович</i> ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	54
<i>Е. О. Манжос</i> ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ.....	59
<i>К. О. Мулик</i> ІНШОМОВНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	63

<i>Т. М. Поночовна-Рисак</i> ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ.....	66
<i>Л. І. Прокопенко, В. А. Тетьоркіна, О. І. Оловаренко, О. О. Пальчик</i> ДОСЛІДЖЕННЯ БУЛІНГУ В ПРОСТОРІ ОРГАНІЗОВАНОГО ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ.....	70
<i>А. Є. Сем'янів</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДРУЧНИКАХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	74
<i>І. М. Силадій</i> АКСІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	80
<i>С. Г. Чиж</i> ІНШОМОВНЕ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ СПІЛКУВАННЯ СУДНОВОДІВ ЯК ЗАПОРУКА БЕЗПЕКИ НА МОРІ.....	85

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Т. Ю. Атрошенко</i> ШЛЯХИ СПРЯМУВАННЯ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В НАПРЯМІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ.....	90
<i>О. М. Власенко</i> ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	94
<i>В. М. Іванова, О. В. Непша, Т. О. Сапун</i> МІСЦЕ І ЗНАЧЕННЯ ГЕОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ГЕОГРАФІЇ.....	99
<i>Д. Н. Кохан</i> ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОРОДНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖЕНЩИНЕ.....	104
<i>И. Н. Лапшина</i> ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА АДАПТАЦИОННО-ИГРОВОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	108
<i>О. В. Матвієнко</i> АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ.....	113
<i>Н. Д. Подчерняева</i> РОЛЬ ОПЕКУНА ЕВРОКЛУБА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК ФАСИЛИТАТОРА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СО СТАРШЕКЛАСНИКАМИ.....	117
<i>Л. А. Прохорова, О. В. Непша, Т. В. Зав'ялова</i> ФОРМУВАННЯ ГЕОЛОГО-ГЕОМОРФОЛОГІЧНИХ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ.....	123

<i>В. Є. Ромашенко</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....	128
<i>С. С. Твердохліб</i> РОЗВИТОК АНАЛІТИЧНО-ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ Й ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	133
<i>Л. В. Чемоніна</i> ТЕХНОЛОГІЯ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНОГО ПРОГРАМУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.....	138
<i>Ю. В. Шевченко, Н. В. Меркулова</i> СПЕЦИФІКА ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	143
<i>О. В. Язловецька</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ».....	147

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

<i>М. А. Баєрїй</i> РОЗВИТОК ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ В ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОМУ РЕГІОНІ XVIII –30-X РР. XX СТ.....	152
--	-----

ІСТОРИЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.034 (73)

L. I. Dovhan

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Languages
of Vinnytsia National Agrarian University

HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF MORAL EDUCATION IN THE USA IN THE SECOND HALF OF XX CENTURY

The article examines historical development of the concepts of moral education in the US pedagogical science in the second half of XX century. It is established that the US pedagogy can be characterized by the periodic return to traditional conservative ideas in moral education, which indicates a cyclical, rather than a linear development of pedagogical ideas. It is determined that in the 1960's the US pedagogical science experienced significant changes in the field of the theory of moral education. The concept of character education advocating the necessity of forming universal moral values was replaced by liberal-humanistic concepts. It is noted that the emergence and development of humanistic psychology in the 1960s strengthened the tendency towards recognition of self-worth of the individual and his right to determine moral norms and values independently. There also appeared a concept of values clarification, according to which a person is capable to make an independent moral choice being guided by individual views and feelings. The 80's and 90's of XX century were characterized by the increase in conservative views on the problem of moral education. Comprehension of the fact that the school could not function aside the process of moral education, decline of morality in society, the spread of ideas of ethical relativism and individualism forced the teachers to return to the traditional approach and inculcation of such eternal values as respect, responsibility, justice, care for others, so that the concept of character education took its leading position. The school was forced to become a community of moral support that would help children to control their negative thoughts and emotions and become more responsible. It is stated that new approaches to moral education were developed, in particular, values in action and analytical, which suggested active participation of the entire school team, parents and community in the process of moral education. US scholars actively developed ideas of educating children in communities that was caused by reconsideration of the attitude towards individualism. It is concluded that examination of the history of moral education in the USA will provide deeper understanding of the similar problems of Ukrainian schools and improvement of the efficiency of the domestic educational system.

Key words: moral education, concept, character education, moral values, moral community.

Statement of the problem. Globalization processes experienced in all spheres of the Ukrainian society reveal the contradiction between the global and national trends of development. Under such conditions Ukraine should search for the ways of integration into the global community without losing its identity. Strategic goals of the reformation of Ukrainian educational system should be targeted at the comprehension of the world pedagogical heritage and the best examples of modernization of educational institutions and systems in the course of socio-cultural reorientations towards modern world community.

The leading objectives of the youth socialization involve formation of a person who can be both a citizen of the certain state and a citizen of the world, who has developed core educational values like integrity, tolerance, discipline, readiness to help, ability to cooperate with others, courage that serve as a guide to action in a multicultural society, including the attitude of a person to himself and other people, to society and the environment.

To develop a legal democratic society and integrate into the European and world community, Ukraine has to gain global human values, educate highly moral people who are capable of intercultural cooperation and are guided by a deep sense of responsibility for their country and its social and economic development. At the current stage of deep transformations in the system of national education and formation of people's consciousness, the scientific researches of domestic scholars in the field of theory and practice of moral education are of great importance.

Nowadays, effective pedagogical systems having a potential for adaptation to different socio-cultural conditions of the Western society are attracting attention of domestic researchers. Comprehensive study of the foreign experience in solving the problem of education of the young generation is growing in importance. Special attention is paid to the theory and practice of moral education in the United States due to the fact modern American public school had diffi-

culties of formation that are similar to those in modern Ukrainian school and at the middle of XX century the US community began to reconsider its attitude to moral education of children.

Analysis of previous research and publications. Domestic scientists are actively studying American experience in implementing moral education in educational institutions as the study, analysis and use of the theoretical and methodological foundations of moral education in the United States will facilitate effective reconsideration and reformation of the national educational system.

Ukrainian scholars have researched contemporary conceptions of education and education in the United States and their integration into the system of the domestic education system, in particular Y. Belmaz, N. Bidiuk V. Zhukovskyi, S. Lukianchuk, S. Olishkevich, M. Krasovitskyi. Practical aspects of implementation of moral education in the US schools are outlined in the works of foreign scholars R. D. Heslep, H. Huffman, M. Josephson, A. L. Lockwood, B. E. McClellan, L. P. Nucci, K. Ryan, R. Skinner, E. Smith, H. Sockett and others.

Though scientists are constantly investigating the US pedagogical science, the study of the historical development of moral education in the US, in particular at the modern stage of the development of the American society, remains insufficient and requires deep investigation.

The purpose of the article is to study historical development of the concepts of moral education in the US in the second half of XX century.

Presentation of main material. The development of pedagogy, like any other social science, depends on the academic factors, as well as socio-ideological factors, economic and political processes that take place at different stages of the country's development. Such a tendency is confirmed by the formation of theories of moral education in the pedagogy of the USA. Our research covers the period of the second-half of XX century, which is explained by the fact that throughout this period American scientists developed a number of theories of moral education, which fundamentally differed from the traditional approach and offered innovative educational methods that are of considerable interest to domestic pedagogy.

In the 1960s, the US pedagogical science experienced significant changes in the field of the theory of moral education. The idea of moral education as a means of forming universal qualities of the human character in children began to lose supporters. The traditional approach to moral education lost its popularity. It was substituted by the person-oriented model of moral education.

Such reorientation was caused to some extent by the results of the study conducted during 1924–1929 at the College of Pedagogy, Columbia University, Institute for Social and Religious Studies.

At that time, it was the most comprehensive study of the effectiveness of the model of education in the United States. The study assessed the behavior of over 10,000 adolescents from 23 US regions. The main emphasis was made on diagnosing the results of educational work, mainly in the field of moral and civic education. As a result of the study, it became clear that the behavior of children was situational in nature and was determined mainly by surrounding circumstances, and not by the formed moral qualities. Such conclusions generated a belief among teachers about ineffectiveness of the education aimed at character formation [1].

Changes in the teachers' views of moral education were also caused by the intensive migration of the population in the 40-50's of XX century to the West, from rural to urban areas. That led to a change in lifestyle, relationships between family members, and resulted in the decrease of the role of the family in the process of moral education of children. Changes in the place of residence and work, as well new social roles reduced communication between parents and children, so that the family gradually started to lose its educational role. Rapid economic development also changed the educational priorities in the United States, increased the focus on such natural sciences as physics, medicine, electronics due to the increased need for highly skilled specialists. The priority task of schools was to ensure a high level of academic training of students. The main focus was on the study of academic disciplines to promote intellectual development of students and ensure entrance into college. As a result, much less time was devoted to moral education of children [2].

Reorientation of the traditional approaches to moral education was also caused by academic factors, e. g. the emergence of new scientific theories, which radically changed the views on the society, man and his development. Thus, Darwinism introduced a new concept of "evolution", which made it possible to consider all things, including morality, in constant development, and not as a given. The philosophy of logical positivism, which came to American universities in Europe, focused on the existence of radical differences between facts that could be formally proven and the values that expressed feelings, not objective truth. Under the influence of positivism, the concept of "morality" was relativized and began to be regarded as a "person-value judgment". In this regard, morality has ceased to be the subject of public discussion and the object of educational work of the school. As a result, in the 1950's the concept of character education almost completely lost its position.

The spread of ideas of personalism, which recognized the value, autonomy and subjectivity of the individual, and emphasized its individual rights and freedom of expression, led to the weakening of social obligations and the spread of nihilistic views

in society. Personality supporters opposed social pressure and injustice, delegated the moral authority, restored the belief in subjective moral norms.

During the same period, such a direction of philosophy of morality as humanistic ethics, which originated in the 20's of XX century, was gaining popularity. Its representatives (I. Babbit, I. Levin) emphasized the problem of "moral nature" of a man, his moral self-expression, considering the subject of morality as being isolated from society. They denied the existence of universal moral norms and proclaimed the right of every person to be a judge.

The emergence and development of humanistic psychology in the 1960s, according to which the nature of the personality is biologically determined, only strengthened the tendency towards recognition of self-worth of the individual and his right to determine moral norms and values independently.

In the American society of the postwar period, there could be clearly observed a distinction between personal (family) morality and social, public morality, and each of them offered its own norms of behavior. It resulted in the evasion of US school institutions from solving those moral problems that were considered to be personal. Issues of religion and morality began to be considered a personal matter of everyone. New psychological theories that emphasized the importance of character education in the first six years of life aggravated this trend, emphasizing the primacy of the family in this process and freeing the school from its responsibility. So, parents began to consider the scope of personal morality as their exclusive right [2, p. 275].

The cultural relativism resulted from the struggle for racial equality, the attempt to tolerate the problems associated with the Vietnam War and the desire to preserve peace in the US society also spread. Cultural relativism became the highest social value and gave Americans freedom to choose lifestyle and moral values [3, p. 84].

In the 60–70's of XX century in the US the social situation was changing so that nonconformist ideas were spreading, traditional values were questioned, and sometimes even denied by the younger generation. During the social revolution in US society, the status of women, students and other social groups who had been constantly oppressed was changing. A new attitude towards lifestyle, personal values, religion was forming. The call "Power to people" became widely used. Groups of social minorities felt their strength and ability to control their own lives themselves.

The "conflict of generations" arose due to the increase in the economic independence of children from their parents and, consequently, the change in their interrelations. There took place a change in the minds of the older generation, i.e. "generation of parents", which lost hope and confidence in the future. The moral norms, cultural requests, tastes, habits

and traditions of the "average American" changed. All that played an important role in the formation of new interpersonal relations between representatives of different generations.

Teachers were among the first to feel the consequences of a new social situation and began to implement relativism in the issues concerning socialization and moral education of youth. Trying to balance between the requirements of different groups of people who were conflicting and trying to avoid contradictions at any price, teachers began to use programs that least affected the interests of different people [2, p. 275–276]. Teachers refused to impose the traditional moral values on children, since in a pluralistic society all values have the same right to exist. Instead, they were given the task to help students acquire the skills necessary for an independent moral analysis of actions and the adoption of responsible decisions. This approach was intended to prepare young people for self-determination and self-realization in public life.

A significant number of scholars came to the idea that school was intended to give students academic knowledge, and the formation of moral values should be performed by the families and church.

In response to such social tendencies, in the 1960's, in the US pedagogy that was based on the ideas of humanistic psychologists, there appeared a concept of values clarification, whose supporters believed that a person is capable to make an independent moral choice being guided by his/her own views and feelings. The authors of the concept offered not to inculcate certain social norms, but to help children understand and freely choose their own values.

Almost simultaneously with the concept of values clarification, a concept of moral development was developed in the American pedagogy. It suggested developing the ability of children to make rational moral judgments, through which they could determine their own value priorities. Both approaches limited the role of the school as an agent of moral socialization of youth.

In the 70'ss of the twentieth century in the US and Western Europe, antipedagogy as a protest against the pedagogical totalitarian educating society appeared. Representatives of antipedagogy substantiated the refusal from moral education as a purposeful formation of a person. In their view, education causes pathogenic processes for the consciousness of the individual, destroys the mental health of the younger generation as a result of the overwhelming demands made by civilization.

During this period, the concept of "education for survival" appeared in the US pedagogy as a respond to the crisis in the education and overall critical situation both in the country and in the world as a whole. The main ideas of the authors of this concept D. Mann, F. Newman, M. Scriven were closely

related to the general pragmatist theory of adaptation, according to which life is a continuous biological and social process of adaptation. Accordingly, the task of the school should be to teach children to adapt to new living conditions [4, p. 121].

According to advocates of the concept of "education for survival", a person had to learn to "survive" on a potentially catastrophic planet in conditions of competition, unemployment, social conflicts, segregation, drug addiction, increase in crime rates, etc. The purpose of the concept was to help people by forming "new" consciousness, mastering basic skills and abilities, deepening their own educational level, performing socially useful works, forming the qualities and stereotypes of behavior necessary for survival. Similar ideas were expressed in the 30's of XX century by supporters of pragmatic pedagogy in the context of the concept of "learning to adapt to life", which promoted the idea of learning in the process of labor [5].

The concept of "upbringing for survival" quickly gained popularity around the world. Its ideas were discussed at the VIII World Congress of Sociologists, and subsequently formed the basis of the project "Learning to Survive", which since 1977 was developed by the Club of Rome. The concept was considered by the politicians who were guided by it when defining the goals and policies of the state in the field of education. The national conference devoted to the 200th anniversary of the United States and the development of new areas for the education of young people identified "formation of skills necessary for survival" as the main tasks of education [5, p. 120].

Having quickly gained popularity in the 70's of XX century, the liberal-humanist conceptions of moral education began to lose their followers in the 80's. The reason for that was a significant deterioration in the behavior of young people and the failure of new concepts to solve the problem of moral education.

Understanding that the liberal-humanist approaches to moral education that arose and spread in the 1960's did not resolve the existing problems, as well as the growth of the crisis processes in the socio-economic and cultural life of society, returned the American pedagogy to conservative values. In the 80's, the US pedagogy returned to its origins, which meant not only a change in the attitude to education, but also the return of faith in traditional values and Christian morality [6].

Representatives of the pedagogical community advocated strengthening of the position of the classroom system, increasing the role of the teacher in the educational process, improvement of the quality of education, implementation of strict discipline in school establishments through the formation of traditional standards of morality and behavior in students and mastering basic knowledge, skills and abilities.

Teachers began to use traditional methods of values inculcation more actively and to develop pro-

grams aimed at formation of such traditional moral values as respect, care, friendship, cooperation, etc. Special attention was paid to involving youth to charity (care for the sick, care for the elderly, landscaping projects, etc.) [5, p. 122]. American researchers proposed to reorganize schools, to involve both teachers and parents in the process of moral education.

In the 90's the public began to emphasize that the school should not remain aside from the process of moral education, and it should be responsible for the formation of moral values of the individual. In the early 90's of the twentieth century, moral education became one of the leading goals of the educational establishments. During that period, the concept of character education became popular again.

Educational consumerism, a lack of conflict negotiation, harmful education policies, and a lack of positive models coalesced to formulate an environment that required character in schools [8]. One of the reasons for the growing interest of teachers in the concept of character education in the 90's of the twentieth century was a decrease in the educational role of the family. Traditionally, the family played a major role in the moral education of children in the American society. However, later it ceased to perform this function, resulting in a moral vacuum. C. Hewlett argued that American children from both poor and wealthy families experienced the highest level of neglect among other developed countries [9].

Such situation inspired schools to start the process of inculcating values that were not inculcated by the family. The school was forced to become a community of moral support that would help children to control their negative thoughts and emotions and become more responsible. The decline of morality in society, the spread of ideas of ethical relativism and individualism forced the public to return to inculcation of such eternal values as respect, responsibility, justice, care for others, charity, etc.

In 1997, US President Bill Clinton proclaimed moral education as one of the objectives of the educational process. He emphasized the need to teach children to be good citizens, emphasized the need for the discipline in schools, and called for the support of those communities that successfully implement such policy.

In the 90's, new approaches to moral education were developed, in particular, values in action and analytical, which suggested active participation of the entire school team, parents and community in the process of moral education. The values in action approach developed to some extent the ideas of the character education, but the emphasis was not on the formation of positive features, but on the creation of conditions for active adoption by children of the learned moral norms in real life. The analytical approach emphasized the importance of critical

thinking, joint discussions, and the analysis of moral problems when making moral decisions.

US scholars started to pay much attention to the ideas of educating young people in communities. It was conditioned by reconsideration by society of the attitude towards individualism as an unconditional value, understanding that it could have a negative impact on both an individual and others. It became clear that the development of individualism often does not lead to formation of the person that is independent and free in his judgments, but self-centered and isolated.

In general, analysis of socio-economic, cultural and academic factors and trends in the development of pedagogical theory and practice allowed us to distinguish three main stages of formation of the theory of moral education in the US pedagogy:

Stage 1 (early 60's – the end of 70's of the twentieth century): the period of the spread of non-conformist ideas, which was characterized by the value and autonomy of each individual; denial of universal norms of morality and proclamation of faith in subjective moral standards of personality; dominant position of the concept of values clarification and moral development of the individual.

Stage 2 (end of the 70's – 80's of the twentieth century): the period of enhancement of conservative ideas caused by aggravation of social conflicts; strengthening of the critical attitude towards innovative, personally oriented concepts.

Stage 3 (90's of the twenties century): the period characterized by the return to traditional methods of moral education; strengthening of the position of the concept of moral education; development of analytical approaches to moral education; substantiation of the complex approach to moral education.

Conclusions and prospects for further research. Therefore, US pedagogy can be characterized by the periodic return to conservative ideas in moral education, which indicates a cyclical, rather than a linear development of pedagogy. Hence, the concept of character education advocating the necessity of forming universal moral values was replaced by liberal-humanistic concepts in the 50's and 70's of XX century. However, the 80's and 90's of the twentieth century were characterized by the increase in conservative views on the problem of moral education. Comprehension of the fact that the school could not function aside the process of moral education of the younger generation forced the teachers to

return to the traditional approach, so that the concept of character education took its leading position.

Experience of moral education in the American school is a valuable source for thoughtful adaptation of its positive achievements in the context of formation of the global educational space. Its best theories are important for both Ukrainian schools and society, which have dealt with the problems that were inherent in the US schools at different stages of development. Examination of the history of moral education provides deeper understanding of the similar problems of Ukrainian schools and improvement of the efficiency of the domestic educational system.

In addition, the experience of American educators concerning application of the policy of pluralism of moral values in conditions of polyculturalism, effective forms and methods of moral education, involvement of schoolchildren in volunteering is of great interest and requires further research.

References:

1. Hartshorne H., May A. *Studies in the Nature of Character*. New York: Macmillan, 1929–1930. 492 p.
2. Жуковський В. Морально-етичне виховання в американській школі (30-і роки XIX ст. – 90-і роки XX ст.): дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2004. 625 с.
3. McClellan B.E. *Schools and the Shaping of Character: Moral Education in America, 1607-Present*. Bloomington: Indiana, 1992. 135 p.
4. Дмитриев Г.Д. Неопрагматическая педагогика США: опыт критического исследования. *Советская педагогика*. 1984. № 6. С. 117–122.
5. Малькова З.А., Сечи Е. Концепция «воспитания для выживания» в современной буржуазной педагогике. *Советская педагогика*. 1978. № 10. С. 118–124.
6. Kirschenbaum H. A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education. *Phi Delta Kappan*. 1992. June. Vol. 73, № 10. P. 771–776.
7. Клинтон Б. Образование – это проблема национальной безопасности. *Педагогика толерантности*. 1998. № 2. С. 108–118.
8. Walz M. An Historical Analysis of Character Education. *Journal of Inquiry & Action in Education*. 2011. 4(2). P. 34–53.
9. Hewlett S. *When the Bough Breaks: The Cost of Neglecting Our Children*. New York: Basic Books, 1991. 346 p.

Довгань Л. І. Історія розвитку морального виховання у США у другій половині ХХ століття

У статті досліджено історичний розвиток концепцій морального виховання в американській педагогіці у другій половині двадцятого століття. Установлено, що американська педагогіка характеризується періодичним поверненням до традиційних консервативних ідей у моральному вихованні, що вказує на циклічність, а не на лінійний розвиток педагогічних ідей. Установлено, що в 1960-х роках американська педагогічна наука зазнала суттєвих змін у сфері теорії морального виховання. Концепція виховання характеру, що пропагувала необхідність формування універсальних моральних цінностей, була змінена ліберально-гуманістичними концепціями. Зазначається, що виникнення і розвиток гуманістичної психології в 1960-х роках посилювали тенденцію до визнання самоцінності особистості та її права самостійно визначати моральні норми і цінності. З'явилася концепція роз'яснення цінностей, згідно з якою людина здатна зробити самостійний моральний вибір, керуючись індивідуальними поглядами та почуттями. 80-ті та 90-ті роки ХХ століття характеризувалися збільшенням консервативних поглядів на проблему морального виховання. Усвідомлення того, що школа не могла функціонувати осторонь процесу морального виховання дітей, занепад моральності у суспільстві, поширення ідей етичного релятивізму та індивідуалізму, змусило вчителів повернутися до традиційного підходу і впровадження таких вічних цінностей, як повага, відповідальність, справедливість, турбота про інших, благодійність, у результаті чого концепція характеру знову зайняла своє провідне місце у педагогічній науці США. Школа була покликана стати спільнотою моральної підтримки, яка допомогла б дітям контролювати свої негативні думки та емоції та стати більш відповідальними. Зазначено, що було розроблено нові підходи до морального виховання, зокрема діяльнісний та аналітичний, які пропонували активно залучати усю школу, батьків і спільноту в процес морального виховання. Американські вчені активно розвивали ідеї виховання дітей у спільнотах, що було викликано переосмисленням ставлення до індивідуалізму. Зроблено висновок, що вивчення та осмислення історії морального виховання в США сприятиме глибшому розумінню таких проблем, що існують і в українських школах, та підвищенню ефективності вітчизняної системи освіти.

Ключові слова: моральне виховання, концепція, виховання характеру, моральні цінності, виховання у спільнотах.

УДК 373.3/.5.016:745/749](091)

Л. Ф. Ейвас

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри декоративно-прикладного мистецтва та дизайну,
заступник декана факультету мистецтв
Криворізького державного педагогічного університету

НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ МИСТЕЦТВУ В РАДЯНСЬКІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

Статтю присвячено питанню історії розвитку навчання декоративно-прикладному мистецтву в загальноосвітній школі радянського періоду становлення шкільної освіти. Зазначено, що у системі освіти СРСР (50-ті – 90-ті рр. ХХ ст.) навчанню шкільної молоді основам декоративно-прикладного мистецтва приділялася недостатня увага через низку причин, серед яких панівна ідеологія, заповітованість та ідея спорідненості націй. Це давало підставу для фактичної відсутності національної складової в навчанні образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва. Установлено, що навчання декоративно-прикладному мистецтву в школі цього періоду було можливим в рамках формування політехнічної освіти (трудового навчання) та системи навчання образотворчого мистецтва. Розглянуто особливості регламентованих програм Міністерства освіти СРСР, типові програми, експериментальні програми з поглибленого вивчення образотворчого мистецтва та декоративно-прикладного мистецтва. З'ясовано, яким елементам народних традиційних ремесел та видам декоративно-прикладного мистецтва надавалася в них перевага. Виокремлено постаті науковців і художників-педагогів, які вплинули на розвиток навчання декоративно-прикладного мистецтва названого періоду.

Наголошено, що у наш час дослідження декоративно-прикладного мистецтва, опанування його традиційних основ на різних рівнях формальної та неформальної освіти є чинником формування культури суспільства через збереження народної матеріальної й нематеріальної спадщини та виховання національної самосвідомості.

Результати дослідження знайшли відображення у спецкурсі для слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів образотворчого мистецтва загальноосвітніх навчальних закладів, керівників гуртків декоративно-прикладного мистецтва «Теорія та історія підготовки вчителів образотворчого мистецтва, ДПМ і дизайну».

Ключові слова: декоративно-прикладне мистецтво, образотворча діяльність у школі, типові програми, експериментальні програми, зміст навчання ДПМ, декоративне малювання, педагогічно-художники.

Постановка проблеми. Декоративно-прикладне мистецтво (далі – ДПМ) як особливий вид творчої діяльності бере свій початок із народного традиційного мистецтва, однією з основних функцій якого було задовольняти утилітарні потреби людини, одночасно здійснюючи естетичний вплив на її життя. Якщо образотворче мистецтво в основному зі своїх визначень є художнім відображенням дійсності у видимих, предметних образах [12], то в основі декоративно-прикладного мистецтва кожного народу покладено ментальні уявлення про взаємодію Всесвіту та Людини, суспільний устрій та побут, які знайшли втілення в певній системі знаків, символів та форм [1], притаманних як суто локальним етносам, так і людству в цілому.

Сьогодні вивчення ДПМ, навчання основам українських народних ремесел на різних рівнях формальної та неформальної освіти є беззаперечним чинником формування культури суспільства через збереження народної матеріальної й нематеріальної спадщини та виховання наці-

ональної самосвідомості. Слід зауважити, що за часів радянської системи підготовки дітей та юнацтва технологіям розвитку національної самосвідомості майже не приділялася увага через політичні чинники та ідею «злиття націй» [7, с. 6–7]. Це давало підставу для «усереднення» національного складника змісту навчання образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва на рівні шкільної освіти. Аналіз, узагальнення, виявлення надбань та недоліків розвитку системи навчання декоративно-прикладному мистецтву в практиці радянської шкільної освіти другої половини ХХ століття (до проголошення незалежності України) зумовлює наш дослідницький інтерес до цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Символічний світ ДПМ, його сенс, віддзеркалення його духовного значення для збереження та примноження народних традицій, виховання гідного нового покоління може бути осмислений на підставах семіотики українського етномисте-

цтва (закладені О. Потєбнею й М. Сумцовим і продовжені І. Огієнком, О. Воропай, М. Зубрицьким, С. Китовим, О. Найденим, Г. Павлуцьким, М. Поповичем, Б. Рибаківим, В. Топоровим, О. Чмиховим, В. Щербаківським та ін.).

Здійснений нами науковий пошук уможливив виокремлення певної кількості робіт, матеріалів і документів, присвячених історико-педагогічній ретроспективі цієї проблеми. Із-поміж них є довідкові та нормативні матеріали [2; 8; 10; 11], архівні джерела місцевого, республіканського, союзного рівнів (до 1991 р.) [4; 9], праці науковців та педагогів-практиків, що охоплюють проблеми розвитку системи радянської освіти названого періоду [3; 12; 14]. Осмислення, зіставлення, поширення і перенесення ідей та положень художньої педагогіки й образотворчих технік на художньо-педагогічну освіту цього періоду знаходимо в працях Б. Неменського, М. Ростовцева, Р. Шмагала, Б. Юсова та ін. [5; 12; 14; 15].

Мета статті полягає у вивченні, аналізі та узагальненні теорії і практики навчання декоративно-прикладному мистецтву в загальноосвітній школі радянського періоду у 50–90 рр. ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Період 1950 – початку 1980-х рр. за часів існування Радянського Союзу дослідники небезпідставно вважають періодом занепаду викладання образотворчого мистецтва. У навчальних планах шкіл малювання розглядали як другорядний предмет і як один із засобів, що «полегшує» оволодіння технічним кресленням, навичками оздоблення ремісничих виробів. Навчання декоративно-прикладному мистецтву в школі цього періоду є можливим у рамках формування політехнічної освіти та системи навчання образотворчого мистецтва, на аналізі програм якої (як змістової компоненти освіти) зосередимо увагу.

У межах СРСР того часу діяли регламентовані міністерські програми. За оцінкою Б. Юсова, їх зміст зводив образотворче мистецтво в школі до таких основних видів роботи, як малювання з природи на теми декоративного малювання орнаменту [15]. Починаючи з 3-го класу, вводилися спеціальні уроки-бесіди щодо окремих творів мистецтва. Уроки з ДПМ були взагалі вилучені й замінені «декоративною роботою». Належна увага розвитку в школярів умінь розуміти й цінувати твори образотворчого мистецтва, осмислювати значення для людини не приділялася. Більшу частину навчального часу займало навчання графічній й образотворчій грамоті, основам реалістичного малюнка. Серед фахівців – авторів таких програм (В. Кузін, Л. Марченко, Л. Плюта, Р. Фридіна та ін. [8; 10, 11]) – вважалося, що уроки малювання мають навчати тільки так званому технічному образу, а художній образ має засвоюватися талановитою молоддю в системі позакласної та позашкільної роботи.

У 1964 р. зміст предмета було розширено й зближено із завданнями естетичного виховання. Проте аж до 1980-х рр. головна увага приділялася малюванню [15, с. 6–7], хоча до завдань предмета було введено ознайомлення з ДПМ [10].

Зміст чинних програм виходив із загального принципу політехнізму й фактично ототожнював ДПМ із художньою працею, коли учні, спираючись на навички художньо-технічного конструювання, спочатку продумують ескізи предметів, а потім виконують їх у матеріалі. У такий спосіб учаться розуміти ритм, форму, рівновагу, формують відчуття кольору, що в подальшому мають використовувати під час художньої і ручної праці. Зміст навчання переважно концентрувався на малюванні з природи та малюванні на теми навколишнього життя й літературних творів, вміщував декоративну роботу, роботу зі шрифтом, художнє конструювання, елементи оформлення та ознайомлення з творами образотворчого мистецтва. Програми також орієнтували вчителя й на позакласну роботу (виставки, гуртки, вечори, конкурси, екскурсії, навіть клуби). До змісту бесід, що мають відбуватися під час уроків, залучалися обговорення предметів українського ДПМ, зокрема гончарного виробництва в Опішні, своєрідності вишивки в різних областях України [8; 10; 11].

Декоративна робота вміщувала декоративне малювання, що має сприяти подальшому розвитку вмінь виконувати ескізи оформлення предметів на основі стилізації форм рослинного і тваринного світу (листя, метелики). Автори вказують на те, що декоративна робота виховує в учнів розуміння взаємозалежності утилітарного призначення предмета, його форми, матеріалу, елементів оздоблення, вчить розрізняти справді художнє рішення й оформлення від нехудожнього. Отримані учнями знання, уміння і навички мають використовуватися в різних видах художньої праці, у роботі з оформлення плакатів, стіннівок та ін. агітаційних продуктів [10].

Так здійснений аналіз наскрізних розділів «Декоративна робота» чинних програм з образотворчого мистецтва показав, що елементи ДПМ у програмах не займали необхідного місця, а слугували лише наочною підтримкою для навчання декоративній роботі [8; 10; 11].

Ідеологізація змісту й «інтернаціональний» підхід у побудові матеріалу був притаманний і підручникам з образотворчого мистецтва 1960–1980 рр., коли тематика й напрями суто українського мистецтва, зокрема ДПМ, мали незначну питому вагу. Як зазначають дослідники [1; 3; 6], дійсні спроби окремих учителів проводити більш глибоке ознайомлення учнів із народним українським мистецтвом як на уроках, так і в позаурочний час, носили локальний і несистемний характер, трималися суто на ентузіазмі вчителя.

У 1970–1980 р. НДІ художнього виховання АПН СРСР на чолі з Б. Юсовим разом із Союзом художників СРСР було створено типову програму з образотворчого мистецтва для 1–6 класів. Нею було передбачене адаптування матеріалу в союзних республіках відповідно до особливостей національної культури й народних художніх традицій. Програма містила такі розділи: зображення, ліплення, прикладна діяльність (ДПМ з елементами технічної естетики) і як окремі розділи – сприйняття естетичного в дійсності, сприйняття мистецтва. Типова програма реалізувала принцип єдності практичного навчання учнів із розвитком художнього сприйняття, де основою змісту стало навчання методам створення художнього образу, а засвоєння образотворчої грамотності було засобом організації образної виразності робіт школярів. Цілісність задуму авторів цієї програми ілюструє перелік базових знань і умінь учнів, тем і творів образотворчого мистецтва, доступних для сприйняття школярами кожного класу [9, арк. 15–35].

На основі експериментальної програми в 1981 р. НДІ художнього виховання розробляє програму «Образотворче мистецтво і художня праця», автором якої був Б. Неменський [2, с. 35–61]. Програма акцентує увагу на необхідності забезпечення цілісності й ґрунтовності художніх знань і практичних умінь. У ній кожній темі передують перелік базових знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності, введено розділ «Основні вимоги до знань та вмінь учнів», наголошено на дотриманні принципу тематичності в засвоєнні образотворчої діяльності. Наскрізною ідеєю програми, як указує Б. Неменський, є зв'язок мистецтва й життя, що має пронизувати всі уроки з першого до останнього класу. Уроки мають бути побудовані так, щоб у них знайшлося місце не тільки практичній художній діяльності й сприйняття мистецтва, але й осмислення цієї діяльності в міцному зв'язку з іншими мистецтвами [5, с. 96].

У Програмі виокремлено три ключові основи образотворчої діяльності: зображальну, декоративну й конструктивну, що розгортаються відповідно до вікових особливостей учнів, наявного досвіду. Перший етап (1–4 класи) будується як пізнання дітей зв'язків із мистецтвом у шир (теми «Мистецтво бачити», «Ти і мистецтво», «Мистецтво навколо тебе», «Кожен народ – художник»). Другий етап (5–9 класи) – пізнання цих зв'язків углиб. При цьому темами для 5–6 класів є «Образотворче мистецтво як пізнання людських цінностей»; 7 клас – «Декоративно-прикладне мистецтво – мудрість і користь речей», 8 клас – «Архітектура і монументальне мистецтво – серцевище утвердження цінностей суспільства»; 9 клас – «Синтез мистецтв». Третій етап (10–11 класи) покликаний завершити, закріпити всі отримані учнями уявлення й знання в особистих переко-

наннях під час засвоєння теми «Ти і мистецтво», але на якісно іншому рівні [2].

Стосовно вивчення ДПМ, варто вказати на змістову канву 7-го класу – «Декоративно-прикладне мистецтво і життя людей» (34 год.). Якщо в попередні роки учні мали засвоїти елементи декоративної роботи, то протягом навчального року вони мали засвоїти такі знання: про взаємозв'язок декору, форми й конструкції у творах ДПМ, про витоки народного й декоративного мистецтва, про деякі народні промисли СРСР, особливості ДПМ різних епох, про соціальні функції ДПМ. Із-поміж умінь були такі: зображати державну символіку СРСР, послуговуватися прийомами виразного зіставлення фактури матеріалу, послуговуватися особливостями засобів виразності предметів ДПМ, виконувати елементи прикрашання інтер'єрів [2, с. 59–60]. Декоративні мистецтва в загальноосвітній школі в цій програмі стають системою навчання читанню символічних знаків декору, усвідомлення, умілого послуговування ними. Цій меті слугують теми року: I чверть – «Давнє коріння мистецтва», II чверть – «Зв'язок часів у народному мистецтві», III чверть – «Декор: людина, суспільство, час», IV чверть – «Сучасне декоративне мистецтво» [5, с. 180].

Унаслідок проведених експериментальних досліджень у 1990 р. вийшов удосконалений варіант програми поглибленого вивчення образотворчого мистецтва у 1–11 класах, а також методичні рекомендації до них [4]. На практиці широко застосовувалися програми з образотворчого мистецтва й ДПМ, розроблені для 1–11-х класів, з образотворчого мистецтва й художньої праці для 1–9-х класів, зі світової художньої культури для 9–11-х класів. Такі школи у 1980-ті рр. стали центрами, де відпрацьовувались новий зміст і нові форми викладання предмета, широко апробувалися методи і прийоми навчання ДПМ.

Слід вказати на програму з ДПМ для класів із поглибленим вивченням образотворчого мистецтва [2, с. 118–133]. Незважаючи на новаторський і сміливий для цих часів виклик, Програма не відійшла від принципу політехнізму й тому спрямовувалася переважно на реалізацію завдань художньої праці, аніж образотворчого мистецтва. Заняття ДПМ за цією програмою мають сприяти до того ж професійній орієнтації учнів. Авторами програми рекомендовано навчання тим видам робіт, які популярні в школах і позашкільних установах країни, зокрема різьбленню по дереву, карбуванню по металу, інкрустації дерева металом і дерев'яній мозаїці. Пропонована програма була позиційована як зразкова, що передбачало скорочення або деяке збільшення часу на вивчення окремих тем, залучення додаткових відомостей теоретичного характеру й практичних робіт, а також заміну окремих розділів (наприклад, інкрус-

тацію дерева металом можна замінити керамікою або розписом по дереву). Програма рекомендувала проводити екскурсії в музеї, на виставки, практикувати виходи на натурні замальовки, екскурсії на промислові підприємства, де школярі можуть ознайомитися з багатьма технологічними процесами, застосовуваними в ДПМ (фанерування, шліфування, оздоблювальні операції на меблевих підприємствах) [2, с. 118–119].

Окрім експериментальних, у загальноосвітніх школах СРСР діяли оновлені у 1983 р. програми з образотворчого мистецтва (ред. Л. Плюта, Л. Марченко). Зміст не дуже відрізнявся від попередніх тих самих авторів [9, арк. 36–57]. Отож, у масовій школі продовжувалося регламентоване вивчення предметів естетичної культури. Наприклад, співи і музика, образотворче мистецтво вивчалися з 1 по 7-й клас 1 год./тиждень, всього – 272 год. за весь період навчання. Типова програма, розроблена Академією мистецтв СРСР, передбачала такі розділи: рисунок (122 год.), живопис (86 год.), навички декоративно-оформлюваної роботи (47 год.), бесіди з образотворчого мистецтва під час навчальних занять і узагальнюючі бесіди (17 год.). Усі види занять, на думку авторів, мають буди взаємопов'язані та проводитися з урахуванням пори року, червоних дат календаря (укажемо, що не народного календаря), інтересів учнів, міжпредметних зв'язків. Водночас програма вказує на необхідність ознайомлення дітей із місцевими народними промислами, національними традиціями образотворчого й декоративно-прикладного мистецтва, сучасними зразками. При цьому зміст декоративної роботи суттєво не змінюється порівняно з попередніми програмами, однак дещо ускладнюється й має на увазі широке ознайомлення й використання радянської символіки (герби й прапори СРСР і союзних республік, комсомольської і піонерської організацій) [2].

Висновки і пропозиції. Маємо зазначити, що аналіз типових шкільних програм з образотворчого мистецтва та експериментальних програм дав можливість виявити суттєві недоліки розвитку системи навчання декоративно-прикладному мистецтву у практиці радянської шкільної освіти другої половини ХХ століття. Вивчення елементів ДПМ у програмах більшою мірою було лише наочною підтримкою для навчання декоративній роботі й слугувало в основному профорієнтації. Створення у 80-х рр. ХХ ст. експериментальних програм з образотворчого мистецтва та художньої праці й оновлення типових програм давало можливість розширити навички малювання, але суттєво не збільшило кількість годин на вивчення ДПМ. Результати цих пошуків потребують наукового осмислення та стали концептуальною основою для подальшого дослідження навчання декоративно-прикладному мистецтву.

Список використаної літератури:

1. Антонович Є.А., Шпільчак В.А. Поглиблене вивчення образотворчого мистецтва в Україні. *Художня освіта і проблеми виховання молоді*: зб. наук. ст. Київ: [б. в.], 1997. С. 111–118.
2. Изобразительное искусство в школе: сб. материалов и документов / сост. Г.Г. Виноградова. Москва: Просвещение, 1990. 175 с.
3. Киященко Н.И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР. Москва: Искусство, 1971. 160 с.
4. Методичні листи про викладання музики в школі за системою Д.Б. Кабалевського та образотворчого мистецтва // ЦДАВОУ, Ф. 166. Оп. 15. Спр. 9299, Арк. 34.
5. Неменский Б.М. Мудрость красоты. О проблеме эстетического воспитания: кн. для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1987. 253 с.
6. Нерсисян Л.С. Декоративно-прикладное искусство в системе эстетического воспитания школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00. Ереван, 1985. 24 с.
7. Погрібний Д. Ще раз про національне виховання. *Освіта*. № 42-43. С. 6–7.
8. Програма середньої загальноосвітньої школи. Образотворче мистецтво. 4-6 класи / ред. Л. Марченко, Л. Плюта. Київ: Радянська школа, 1979. 24 с.
9. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл на 1985/86 навчальний рік з музики та образотворчого мистецтва (5–7 класи), охорони навколишнього середовища (8-9 класи) // ЦДАВОУ, Ф. 166. Оп. 15. Спр. 9294, Арк. 15–35, 36–57.
10. Програми середньої загальноосвітньої школи. Образотворче мистецтво. 4–6 класи / ред. Л. Плюта, Л. Марченко. Київ: Радянська школа, 1983. 32 с.
11. Программы восьмилетней школы. Изобразительное искусство. 5-6 классы. Киев: Радянська школа, 1969. 10 с.
12. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства школе: Учебник для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1980. 232 с.
13. Сотська Г.І. Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних університетах: монографія / за наук. ред. О.М. Отич. Київ: Ін-т обдарованої дитини, 2014. 382 с.
14. Шмагало Р.Т. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ і середини ХХ ст.: структурування, методологія, художні позиції. Львів: Українські Технології, 2005. 528 с.
15. Юсов Б.П. Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество: Очерки по истории, теории и психологии художественного воспитания детей. Магнитогорск: МаГУ, 2002. 283 с.

Eivas L. Education arts and crafts in Soviet secondary school in the second half of the twentieth century

The article is devoted to the issue of the history of the development of arts and crafts education in the secondary school of the Soviet period of the formation of school education. It is noted that in the education system of the USSR (50s – 90s of the twentieth century) insufficient attention was paid to the training of young students in the basics of arts and crafts for several reasons, including the dominant ideology, politicization and the idea of kinship of nations. This provided the basis for the actual absence of a national component in teaching fine and decorative arts. It has been established that teaching arts and crafts at a school of this period was possible within the framework of the formation of polytechnic education (labor training) and the system of teaching fine arts. The features of the regulated programs of the USSR Ministry of Education, model programs, experimental programs for the in-depth study of the fine arts and decorative arts are considered. It was found out what elements of folk traditional crafts and types of decorative and applied art were given an advantage in them. The figures of scientists and artists-teachers who influenced the development of teaching the decorative and applied art of the mentioned period are highlighted.

It is noted that in our time, the study of decorative and applied art, mastering its traditional foundations at different levels of formal and non-formal education is a factor in shaping the culture of society through the preservation of the national material and non-material heritage and education of national identity.

The results of the study are reflected in a special course for students of advanced training courses for teachers of the visual arts of general educational institutions, heads of the decorative and applied arts circles "Theory and history of the training of teachers of the visual arts, of arts and crafts and design".

Key words: *decorative and applied arts, graphic arts at school, sample programs, experimental programs, content of the teaching materials of the arts and crafts, decorative drawing, teachers-artists.*

ОСНОВНІ ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено узагальненню основних дидактичних принципів навчання хореографії. Процес розвитку хореографічної педагогіки йшов поетапно, поступово формуючи струнку систему хореографічної освіти, яка продовжує вдосконалюватися. Хореографічна освіта – це система навчання хореографічним дисциплінам і виховання в учнів художньо-естетичного смаку, що дозволяє прищепити любов до різних видів мистецтва, до багатого потенційному спадщини, розвинути творче мислення. Хореографічна освіта постійно розвивається, осучаснює завдання і цілі навчання. У статті визначено, що мистецтво і конкретно хореографія виробило свої власні принципи, на основі основних дидактичних принципів, що розкривають її специфіку, що дають можливість викладати хореографію не просто як предмет, а як живе образне мистецтво. У процесі занять хореографією у школярів формується уявлення про зв'язок музики і танцю з життям, про хореографічне мистецтво як своєрідну форму відображення життя, про історію розвитку культури через призму історії хореографії. Основним завданням уроків хореографії ставиться завдання не стільки навчити танцювати, скільки зберегти і розвинути природну рухливість суглобів і еластичність, зв'язок, що забезпечують природну грацію, якою наділена з народження майже кожна людина. Описуючи основні дидактичні принципи навчання хореографії, було проаналізовано перші книги з методики хореографії Л.А. Бондаренко «Методика хореографічної роботи» (1985) та «Ритміка і танець в 1–4 класах» (1985) та на основі цих праць висвітлено та узагальнено дидактичні принципи навчання хореографії дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: розглянуто кожен принцип, окремо та коротко охарактеризовано. Зазначимо, що принципи навчання хореографії в загальноосвітніх закладах реалізують основну мету – засобами танцю спробувати гармонізувати виховання і розвиток дитини. До дидактичних принципів навчання хореографії дітей молодшого шкільного віку належать такі: систематичності та послідовності, наочності, свідомості, активності, доступності, міцності навчання, єдності теорії і практики, індивідуального підходу.

Ключові слова: хореографія, навчання хореографії, методика хореографії, дидактичні принципи, дошкільний вік, молодший шкільний вік.

Постановка проблеми. В умовах розбудови української державності зростає інтерес до проблеми відродження національної культури, прилучення молоді до її духовних скарбів. Одним із завдань освіти в Україні є органічне поєднання її з національною історією та традиціями, збереження та збагачення культури українського народу.

Сьогоднішні інтеграційні процеси, що розвиваються в сучасних навчальних закладах, відкрили дорогу мистецтву в більшість навчальних предметів. Крім простого звернення до змісту, спостерігається тенденція здійснювати освіту в єдності принципів і методів викладання основ науки і мистецтва. Ця тенденція дає можливість забезпечити формування у дітей цілісної картини світу в гармонії абстрактно-логічного та образного мислення.

Принципи навчання хореографії в загальноосвітніх закладах реалізують основну мету – засобами танцю спробувати гармонізувати виховання і розвиток дитини. Методика викладання спирається на систему і досвід видатних педагогів хореографії А.Я. Ваганової, М.М. Тарасова, Н.П. Іванівського, М.В. Васильєвої-Рождественської, на закони пси-

хології і педагогіки, на педагогічний досвід минулих століть.

Ґрунтуючись на загальних дидактичних принципах, мистецтво і конкретно хореографія виробило свої власні принципи, що розкривають її специфіку, дають можливість викладати хореографію не просто як предмет, а як живе образне мистецтво, тобто принципи мають відображати саму природу мистецтва [1].

Отже, доцільно й актуально буде звернутися до педагогічних принципів і більш конкретно розглянути хореографічні, бо кожен навчальний предмет має свої особливості, специфіку, свої принципи та методи навчання. Особливо це стосується мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розгляд сучасного хореографічного мистецтва не можна здійснювати без вивчення унікального досвіду української хореографічної культури.

Теоретичні дослідження з хореографії здійснювались ще у 20–50-ті рр. (М. Фокін, Ф. Лопухов, К. Голейзовський), у яких автори порушували питання про необхідність оновлювати балетну

лексику шляхом упровадження нових на той час модерністських виражальних засобів (експресіонізму, абстракціонізму, кубізму тощо). Дослідження процесів зародження та розвитку ритмопластичної системи, аналіз робіт Ф. Дельсарта, Е. Жак-Далькроза, особливостей і впливу на візуальні форми (виражальний рух, пластика, поєднання руху та ритму) здійснено в монографіях М. Шкарабана. Він розглянув історію розвитку та специфічні ознаки японського танцю другої половини ХХ ст. [2].

Сучасний етап розвитку хореографічного мистецтва й освіти позначений поглибленим науковим дослідженням закономірностей формування мистецтва танцю загалом, з'ясуванням його синтетичної природи на практично-виконавському рівні (К. Балог, Є. Васильєва, В. Верховинець, К. Гойлезовський та ін.), а також на рівні теоретико-методичному (К. Василенко, Г. Добровольська, Ю. Станішевський, А. Гуменюк та ін.). Методичного значення набуває визнання філософами невичерпності художньо-хореографічного твору, багатозначності його змісту, специфічності інформації хореографічного тексту, яка полягає у здатності розширюватися і збагачуватися завдяки залученню її у новий контекст – індивідуальний або суспільний, у нашому дослідженні – контекст найвідоміших світових хореографічних осередків.

Отже, аналіз історико-педагогічної літератури на наукових праць дозволяє зазначити, що у сучасній педагогічній науці це питання не було узагальнене і мало не зовсім достатню увагу з боку вчених.

Мета статті – на основі навчально-методичної, історико-педагогічної літератури визначити основні принципи навчання хореографії дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Педагогіка школи виробила дидактичні принципи: виховального навчання, зв'язку навчання з життям, науковості освіти, трудності і доступності навчання, систематичності і системності в навчанні, індивідуального підходу до учнів у навчанні, наочності, оптимізації навчального процесу. Але кожен навчальний предмет має свої особливості, специфіку, свої принципи навчання.

Таким чином, мистецтво, зокрема хореографія, виробило свої власні принципи на основі основних дидактичних, що розкривають її специфіку, що дають можливість викладати хореографію не просто як предмет, а як живе образне мистецтво.

Наші пращури досить ясно відчували й усвідомлювали загальність життя і мистецтва: все має ритм, інтонацію, характер, настрій, різні фарби, все триває, звучить, має форму, знаходиться в русі, змінюється. У процесі занять хореографією у школярів формується уявлення про зв'язок музики і танцю з життям, про хореографічне мис-

тецтво, як своєрідній формі відображення життя, про історію розвитку культури через призму історії хореографії.

Мистецтво – це не просте відображення, а художнє переосмислення життя, музично-художня діяльність опирається на ті ж закони, що і саме життя. Таким чином, осягаючи один із видів мистецтва, дитина осягає життя в її художньому переосмисленні, тобто дитина сама стає носієм культури.

Крім того, основним завданням уроків хореографії ставиться завдання не стільки навчити танцювати, скільки зберегти і розвинути природну рухливість суглобів і еластичність зв'язок, що забезпечують природну грацію, якою наділений із народження майже кожна людина.

Якість будь-якого навчально-педагогічного процесу залежить від того, як ураховуються основні, керівні положення теорії навчання – дидактичні принципи. Вони є науково-педагогічною основою будь-якого навчального процесу. У статті розкриємо найважливіші дидактичні принципи, що використовують у системі хореографічного навчання і виховання. До них належить принцип систематичності та послідовності, наочності, свідомості, активності, доступності, міцності навчання, єдності теорії і практики, індивідуального підходу.

Принцип систематичності та послідовності – це безперервність, строгість і класична правильність усього процесу навчання. Тільки за умов поступового ускладнення педагогічних завдань можна домогтися міцних знань та умінь, придбати необхідні практичні навички [3].

Систематичність викладання у використанні в методиці різноманітних форм роботи з дітьми є важливим компонентом педагогічного процесу в хореографії. Чудовий балетмейстер і педагог ХІХ століття А.П. Глушковський застерігає від поспішного навчання танцям. «Учити, – радить він, – слід «фундаментально», послідовно розучуючи руху, виховуючи тіло на комплексі тренувальних вправ. Систематичні заняття пропорційно розвивають фігуру, виробляють правильну і красиву поставу, надають зовнішньому вигляду людини зібраність, елегантність, вчать граціозні рухи».

Принцип системності реалізується на основних етапах розвитку знань, умінь, навичок. Так, на першому етапі ставиться завдання формування у дітей основ хореографічної грамотності, конкретно виражається в правильній постановці корпусу, ніг, рук, голови у дотриманні танцювальної постави під час виконання знайомих рухів: кроці, бігу, підскоках. Паралельно з цим ставиться завдання ознайомлення учнів з елементами музичної абетки, законами співвідношення руху і ритму, з мелодією і характером музики. На цьому ж етапі діти знайомляться з особливостями національної музики і танцю в межах елементарних

рухів. На наступних етапах увагу учнів концентрується на усвідомленні отриманих навичок і ознайомленні на їх основі з елементами класичного, народного, історико-побутового танців, з основними правилами і закономірностями хореографії. Далі відбувається послідовне накопичення танцювального досвіду, придбання автоматичних навичок в основних танцювальних рухах.

Метод навчання «від простого до складного», комплексний підхід до вивчення руху: всі рухи вивчаються в поєднанні з положенням корпусу, рук, поворотом голови і напрямом погляду – основа будь-якого уроку хореографії.

Спочатку діти мають добре освоїти найпростіші музичні та хореографічні ритми розміру 4/4 і 2/4 і тільки потім можна переходити до музичного розміром 3/4. Так само і з вивченням темпу починати будь-яку вправу необхідно в повільному темпі, потім переходити до середнього і швидкому.

Одна з вправ, що сприяє засвоєнню цього матеріалу, (запропоновано В. Константиновським) називається «коло дружби». Під час вправи діти вибудовують коло й один за іншим на певний музичний рахунок подають один одному руки. Ця вправа несе не тільки формальний, технічний сенс, а й допомагає розвитку почуття товариства, колективізму.

Принцип наочності в хореографії – це не ілюстративність, а безпосереднє сприйняття. Будь-який рух показується вчителем у закінченому вигляді (як міні-танець) і тільки потім розкладається на складники. Провчивши рух поетапно, його виконують у закінченому вигляді, відпрацьовуючи манеру і стиль виконання. Дитині демонструється не ілюстрація із зображенням танцівників, а живе рух, який він тут же «приміряє» на себе.

Наочним є і спостереження за власним виконанням руху в дзеркалі. Використовуючи зорову пам'ять, дитина звіряє точність виконаного руху, положення ніг, рук, голови, корпусу в просторі, напрям руху, створюваний рухом образ. Використовуючи як наочність власне відображення в дзеркалі під час виконання руху, дитина привчається до самоаналізу, знаходячи неточності виконання без підказки вчителя. Як наочність добре використовувати показ руху учнем, найбільш точно засвоївши ми рух, що вивчали, або виконувати рух з оригінальною інтонацією. Наочність у хореографії застиглий ілюстративний матеріал, а танцювальний рух, невловимо змінюється під час виконання його різними людьми.

Вимога наочності в навчанні належить не тільки до початкової стадії навчання, наочність має пронизувати весь навчально-виховний процес і робити істотний вплив на його якість. Наочність необхідна ще й тому, що знання і вміння, засновані на спостереженнях, є більш глибокими і міцними. Тому суворе дотримання вимог принципу

наочності в навчанні є однією з необхідних умов науковості педагогічного процесу [3].

Принцип свідомості передбачає осмислене ставлення до засвоєння техніки виконання, притаманних тому чи іншому виду хореографії, а також до розвитку і вдосконалення необхідних для цього якостей. Свідоме ставлення сприяє більш швидкому й міцному формуванню виконавських якостей і забезпечує найбільш доцільне застосування набутих навичок, знань і умінь у виконавській діяльності хореографа [3].

Важливим елементом принципу свідомості в навчанні є роз'яснення сутності досліджуваних прийомів для здобуття необхідних якостей майстерності та впливу на організм виконавця. Очевидним є розуміння елементів виконання дозволяє більш якісно засвоювати усі вправи, що підвищує його фізіологічний вплив. Знання фізіологічного впливу вправи на організм людини дозволяє йому правильно здійснювати корекцію як технічного виконання, так і фізичного навантаження в процесі занять.

Для успішного і глибокого засвоєння необхідних знань, умінь і навичок важлива також активність на заняттях. Особливу значущість цей метод набуває в умовах високої насиченості і значного фізичного навантаження в процесі заняття. Уміння залучати індивідуальний підхід у загальний перебіг навчання дозволяє домогтися великої ефективності і визначити високу педагогічну майстерність вихователя.

Принцип активності полягає в тому, що для кожного педагога у своїй роботі важливо вміти розвивати, направляти, активізувати творчий потенціал учня в потрібному напрямку. Однією з найяскравіших якостей особистості є активність. Вона може бути різною: свідомою, хаотичною, наслідувальною. Найціннішою є свідомо активність, оскільки вона вказує на досягнення результатів [3].

Принцип доступності в хореографії розуміється у фізіологічному і психологічному аспектах. Будь-який рух має вивчатися в суворій відповідності до вікових анатомічних і психологічних особливостей дітей. Дитина з його найбільшими здібностями до наслідування може зробити практично будь-який рух. Але якщо його фізичний апарат не підготовлений через свої вікові особливості або попередніми тренувальними вправами, то під час виконання руху дуже висока ймовірність отримання травми.

Доступність передбачає розучування вправ і рухів методом фіксації окремих положень, етапів руху, фаз, які відпрацьовуються окремо. Складні рухи вимагають додаткових допоміжних вправ, що не застосовуються в професійному навчанні. Для доступності сприйняття руху велике значення має його образна інтерпретація: котячий крок,

летючий рух, стрибок до стелі і т. д. Метод порівняння і контрасту рухів, кожне з яких доступніше покаже характер іншої руху: *battement fondu* – тане, *battement frappe* – «ударяючий». Допомогає сприйняттю руху і метод фізичної допомоги – поставити ногу, руку, корпус у правильне положення і запропонувати учневі м'язово перевірити і запам'ятати положення.

Система навчання танцю будується на постійному повторенні вже вивченого в різних варіаціях і характерах, реалізуючи принцип міцності на кожному уроці, кожній репетиції. Логіка побудови корпусу, основні прийоми дихання, базові рухи класичного танцю – основа виховання майбутнього танцівника. Будь-який найскладніший рух у підсумку можна розкласти на складники – абетку класичного танцю. Освоївши цю азбуку, дитина зможе виконати практично будь-який рух у будь-якому характері.

Принцип міцності полягає в тому, щоб у процесі занять забезпечити тверде закріплення набутих навичок і стійкість застосування в різноманітних умовах. Основою міцності оволодіння виконавськими навичками є багаторазовість повторення дітьми та поступове ускладнення. При цьому повторення вивченого матеріалу має проводитися на новому якісному рівні з уточненням і вдосконаленням деталей техніки виконання [3].

Виходячи з вимог цього принципу, кожній дитині, що займається самостійно, необхідно так будувати процес роботи над технікою, щоб новий матеріал уміщувався в заняття тільки після того, як попередній матеріал міцно і якісно був засвоєний і не давав сумнівів тому, що вироблений руховий навик може бути порушений. У цьому разі за умов порушення принципу міцності в засвоєнні навчального матеріалу не тільки не підвищується рівень виконавських якостей, але, що ще більш не є бажаним, відбувається зниження рівня професійного виконання, а часом має місце і травмування організму.

Принцип єдності теорії і практики містить 2 рівня: перший рівень свідомості, в якому відбувається аналіз взаємозв'язку теорії і практики, під час якого визначаються шляхи практичних завдань. На другому рівні практичного використання реалізовується засвоєння теорії і переломлення у сферу діяльності.

Основний сенс *принципу індивідуального підходу* полягає в необхідності постійно враховувати індивідуальні якості й особливості особистості кожного учасника танцювального колективу, використовувати при цьому індивідуальну методику навчання, диференційовані завдань з урахуванням вікових можливостей. Індивідуальні якості учнів і здатності відіграють величезну роль в організації навчально-виконавського процесу. Це передбачає знання педагогом психічних, фізич-

них, художньо-творчих якостей учня. Основою успішної роботи педагога-хореографа є індивідуальний підхід при впливі і взаємодії на учня. У кожній конкретній людині свій абсолютно унікальний голос, своя пластика, міміка, свій темп і ритм рухів, свої жести, своя вербальна лексика, інтонаційна виразність мови, свій погляд, свій рівень фізичної і психологічної свободи.

Отже, навчання хореографії будується на педагогічних принципах, які відображають специфіку предмета з урахуванням фізіологічних і психологічних особливостей віку дітей. Таким чином, танець пропонує свою систему естетичного, фізичного та морального виховання особистості, її гармонійного розвитку.

Висновки і пропозиції. Зазначимо, що в навчальному процесі вимоги всіх дидактичних принципів мають бути тісно пов'язані між собою і тільки в цьому разі досягається необхідний рівень підготовки виконавця. Виключення хоча б одного з них значно знижує якість навчання. Для підвищення активності на заняттях викладачеві слід створювати більше умов для самостійної роботи. У всіх випадках слід звертатися до необхідної навчально-методичної літератури. Перспективи подальших розвідок убачаю у глибшому вивченні принципів навчання хореографії дітей молодшого шкільного віку в умовах різноманіття сучасного суспільства.

Список використаної літератури:

1. Фокина Елена Николаевна. Хореография в общеобразовательной школе как средство гармонизации развития личности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Тюмень, 2002 195 с. Мойсеук Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник. Київ, 2007. 608 с. URL: http://pidruchniki.Ws/12570107/pedagogika/pedagogika_-_-moiseyuk_pue.
2. Шариков Д.І. Сучасна хореографія як феномен художньої культури ХХ століття [Текст]: автореф. дис... канд. мистецтвознавства: 26.00.01; Київський національний ун-т культури і мистецтв. Київ, 2008. 19 с.
3. Карпенко В.Н. Карпенко І.А., Стручкова С.В. (2015) Дидактические принципы в системе хореографического воспитания. *Електронний науковий журнал «Aprioiri. Серія: Гуманитарные науки»*. № 6.
4. Закон України «Про позашкільну освіту», 2000.
5. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна. Київ: Наукова думка. 2003. 262 с.
6. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
7. Цветкова Л.Ю. Методика викладання класичного танцю. Підручн. 2-е вид. Київ: Альтерпрес, 2007. 324 с.

8. Шиліна О.О. Структура та зміст професійної компетентності вчителя хореографії [Текст]. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ: Вид-во БДПУ, 2010. № 4. С. 291–296.
 9. Булкин В.А. Развитие силы и быстроты у подростков средствами и методами физического воспитания: автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 1968. 27 с.
 10. Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. П 24 для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений; Под ред. С.А. Смирнова. 4-е изд., испр. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 512 с.
 11. Богданов Г.Ф. Педагогическое руководство любительским танцевальным коллективом: учебно-методическое пособие. Москва: ВЦХТ, 2011. 157 с.
-

Zozulia K. Main didactic principles for preschool and primary-school age children choreography education

The article is devoted to the generalization of main didactic teaching choreography principles. The process of choreographic pedagogy development was gradually forming a harmonious system of choreographic education, which continues to be improved. Choreographic education is a system of teaching choreographic disciplines and educating pupils the artistic and aesthetic taste, which allows inciting love for various types of art and a rich potential heritage, thus, developing creative thinking. Choreographic education is constantly evolving, modernizing the tasks and objectives of education.

The article states art and choreography in particular to have developed its own principles based on the main didactic principles that reveal its specifications making it possible to teach choreography not just as a subject, but also how figurative art lives. In the course of choreography studies, pupils form an idea of the relationship between music, dance and life, of choreographic art as a unique form of life reflection, of the cultural development history through the choreography history prism. The main choreography lessons' task is not only to teach dancing, but also to preserve it and develop natural joint mobility and ligament elasticity, providing natural grace that almost every human being has at birth.

Describing the main didactic teaching choreography principles, it was analysed the first books on the choreography methodology by L. A. Bondarenko 'Method of Choreographic Work' (1985) and 'Rhythm and Dance in Grades 1-4' (1985), and on the basis of these works, the pedagogical teaching choreography principles for preschool and primary-school age children are highlighted and generalized: each principle is separately considered and briefly described. It is noted that the teaching choreography principles in general education institutions realize the main goal by means of dance to try to harmonize child's upbringing and development.

The didactic teaching choreography principles for primary-school age children include the following: the principle of systematic viewpoint and consistency, visibility, consciousness, activity, accessibility, education durability, the theory and practice unity principle, and the individual approach principle.

Key words: *choreography, choreography education, choreography technique, didactic principles, pre-school age, junior school age.*

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ЯК ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

У статті представлено дослідження проблеми становлення системи вищої освіти Великої Британії як історико-культурний феномен. З'ясовано, що відповідний період охоплює тривалий проміжок часу, починаючи з XII століття (заснування перших національних вищих навчальних закладів) до другої половини XVII століття (завершення Англійської Революції 1640–1660-х років). Протягом означеного періоду було закладено основу національної моделі вищої школи Великої Британії, що відобразила багатий та бурхливий історико-культурний контекст переходу британського суспільства від аграрно-феодалних до індустріально-капіталістичних відносин. Охарактеризовано такі ключові фактори, що вплинули на становлення системи: європейські освітні та культурні традиції; державна політика; джерела фінансування; особливості контингенту вищих навчальних закладів Великої Британії; ідеї епохи Відродження, класичного гуманізму та християнства; взаємовідносини церкви та британської корони; такі історичні події, як період Реформації та Англійської Революції. Визначено такі характерні риси виокремленого періоду: інтернаціональний характер британських закладів вищої освіти; акцент на класичній фундаментальній підготовці; наявність важливої соціальної місії університетів у контексті об'єднання британського суспільства в часи протистояння церковної та світської влади, а також як осередків підготовки державної еліти; ідея освітнього закладу як спільноти однодумців, що функціонує у якості корпоративного об'єднання на засадах розширеної автономії та займає міцну політичну і соціальну позицію; тісна взаємодія британських освітніх закладів на рівні «школа-коледж-університет»; приділення значної уваги функціям виховання та наставництва; обмежені можливості з реалізації соціальної мобільності; утилітарний характер вищої освіти; жорсткий державний контроль у періоди значних соціальних змін; пряма залежність кількості студентів британських університетів від флуктуацій соціально-політичного контексту.

Ключові слова: вища освіта, Велика Британія, середньовіччя, історичний рельєф, культурний контекст.

Постановка проблеми. Наміри України приєднатися до європейської та світової спільноти як повноправний партнер зумовили необхідність значних трансформаційних змін у вищій школі. Стратегія реформування системи вищої освіти України визначає ключові завдання впровадження відповідних змін, а саме: забезпечення високої якості надання освітніх послуг та рівного доступу до їх отримання для всіх громадян України; реорганізація системи менеджменту вищої освіти; трансформація закладів вищої освіти в осередки незалежної думки; створення чесної конкуренції між закладами вищої освіти різних форм власності; налагодження ефективних і взаємовигідних відносин між ринком праці та вищою школою; інтеграція вітчизняної академічної спільноти до міжнародного наукового та освітнього простору. У тому ж документі [1] йдеться про те, що практична реалізація стратегічних завдань зумовлює необхідність дослідження та впровадження успішного досвіду розвинутих країн, зокрема Центральної та східної Європи.

Більш детальне вивчення державних ініціатив у контексті модернізації вітчизняної системи вищої освіти, зокрема зазначених у діючій редак-

ції Закону України «Про вищу освіту» [2], звертає нашу увагу на оперування такими галузевими поняттями, як «автономія закладу вищої освіти», «ендаумент», «результати навчання», «особа з особливими освітніми потребами», «компетентність» «засновник закладу вищої освіти» «академічна свобода» тощо. Зазначені терміни та їх тлумачення є близькими по духу освітнім традиціям такої високорозвиненої країни, як Велика Британія, візитної карткою якої є надання освітніх послуг міжнародного класу на засадах забезпечення автономії закладів вищої освіти, зокрема в контексті їх фінансової незалежності та академічної свободи, а також сприяння освітнім інноваціям і дотримання академічної доброчесності.

Актуальність дослідження британської системи вищої освіти також зумовлена тісними партнерськими зв'язками Міністерства освіти і науки України та головним представником Великої Британії в Україні з питань освітньої, наукової та культурної співпраці – Британської Радою. Так, у 2015 році сторонами було підписано Меморандум про співробітництво на 2016–2019 роки [3] з метою практичної реалізації домовленостей у межах Угоди між Урядом України та Урядом Об'єднаного

Королівства в галузі освіти, науки та культури, підписаної у 1993 році [4]. Зокрема, серед ключових завдань на цей період визначено підвищення обізнаності населення України щодо освітньої системи Великої Британії, надання підтримки в контексті вдосконалення діяльності вітчизняних ВНЗ, сприяння визнанню британських кваліфікацій на території України, залучення Британської Радою Міністерства освіти і науки України до міжнародного діалогу щодо розвитку сучасної освіти та інноваційних практик у зазначеній сфері. Таким чином, система вищої освіти Великої Британії, зокрема в період її становлення як історико-культурного феномена, наразі є актуальним напрямом наукового пошуку для вітчизняної академічної спільноти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему становлення та розвитку системи вищої освіти Великої Британії досліджували такі вчені, як Р. Андерсон, М. Тайт, Ш. Ротблатт, П. Скотт, Т. Нібом, Т. Пітсч та інші.

Серед вітчизняних дослідників, які останнім часом присвячували свої роботи вивченню вищої школи Великої Британії, на наш погляд, варто відзначити публікації Л. Віннікової, Я. Бут, Т. Потапенко, А. Подолянської, А. Саргсян, О. Шевчук та інших.

Незважаючи на достатню кількість ґрунтовних праць, присвячених проблемі становлення та розвитку британської університетської освіти, питання вивчення історичного педагогічного досвіду Великої Британії крізь призму виокремлення особливостей та факторів, що вплинули на формування унікального ландшафту сучасної системи вищої освіти Об'єднаного Королівства, потребує подальшого дослідження.

Тож, **мета статті** – дослідити період становлення вищої освіти Великої Британії як історико-культурний феномен.

Виклад основного матеріалу. Як визнають самі британські експерти з вищої освіти, разом із церквою та монархією університети є найдавнішими та найбільш інтернаціоналізованими інституціями Великої Британії. Адже історія становлення британської системи вищої освіти тісно пов'язана з європейськими традиціями. Так, Європейський університет було започатковано у дванадцятому столітті або навіть раніше (дата заснування Болонського університету, що традиційно вказується – 1088 рік). А невдовзі було відкрито Університет у Парижі. Ці два заклади сповідували альтернативні моделі управління. У Болонії був «університет студентів», а в Парижі – «університет магістрів» (викладачів). Цікаво, що вибори ректора студентами, що мають місце в найбільш шанованих шотландських університетах дотепер, є спадщиною болонської традиції. Європейська традиція також передба-

чала наявність чотирьох факультетів, де після підготовчого відділення з опанування мистецтв студенти обирали майбутню професіоналізацію на факультеті теології, медицини або юриспруденції. Узагальнюючи вищевикладене, потрібно відзначити, що інтернаціональний характер університетів середньовіччя у Великій Британії, був також зумовлений необхідністю отримати дозвіл на прийом кандидатів від Папи Римського, природними процесами міграції студентів та науково-педагогічного складу, а також універсальною сутністю самого феномена навчання.

Повний курс з опанування мистецтв та теології передбачав тривалий процес навчання з великою кількістю іспитів та ґрунтовною практичною підготовкою. Основною дисципліною в університетах середньовіччя була логіка, зміст якої спирався на роботи Аристотеля, що містили великий обсяг знань із природничих і гуманітарних наук, інтерпретований християнськими коментаторами. Студенти вивчали тексти та коментарі під керівництвом наставників, а також мали довести власні здібності під час публічних диспутів шляхом презентації власних суджень і переконливого обґрунтування своєї позиції. Очевидно, що такий підхід радше розвивав аналітичне та логічне мислення в межах ортодоксальної моделі, аніж сприяв розвитку критичного світосприйняття та виникненню нових ідей. Але перевагою такого підходу можна визначити забезпечення глибокої фундаментальної підготовки, яку студенти отримували в результаті здобуття університетської освіти в період становлення вищої школи Великої Британії.

Варто відзначити, що європейські університети ніколи не були лише релігійно спрямованими структурами. Вони також потребували підтримки держави та у свою чергу захищали інтереси світської влади. Зокрема, британські університети користувалися особливою популярністю серед представників монархії. Зважаючи на те, що час від часу між церковною та світською владою виникали конфлікти, університети були тією ланкою, що мала здатність заповнювати та згладжувати цей розрив. Тож, в обмін на послуги посередника університети не підпорядковувалися напряму місцевим єпископам, мали високий рівень автономії, привілеї, а також юридичні права корпоративних структур, що володіли майном. Крім того, члени університету звільнялися від підпорядкування юрисдикції міст, в яких були розташовані освітні заклади. Цікаво, що ці правила діяли в окремих частинах Великої Британії до XIX, а подекуди й до XX століття.

Британський університет середньовіччя був передусім спільнотою однодумців (з лат. «universitas» – колектив, об'єднання) та відображав ідею цілісності процесів навчання та співіснування. В університетах міст Оксфорд та Кембридж

«комунальна» ідея відображена навіть в архітектурі коледжів – каплиць, обідніх залів, гуртожитків та внутрішнього подвір'я. Але варто зазначити те, що проживання студентів у коледжах було порівняно пізнішим надбанням системи вищої освіти Великої Британії, запозиченим у Паризького університету. В більш ранній період студенти мали орендувати житло в місті, де розташовувався університет, жити в гуртожитку (наприклад, Оксфордського університету) або у хостелі (як в Університеті м. Кембридж) та відвідувати заклад вищої освіти. У цьому контексті перевагою коледжів був той факт, що вони представляли об'єднану структуру, яка мала відповідні юридичні привілеї, а також постійний інвестиційний дохід. Зазвичай йшлося про землі, які вони отримували від засновників і меценатів – представників аристократії та королівської родини. Отриманий дохід покривав утримання будівель, проведення спільних релігійних богослужінь, а також стипендії для молоді.

На ранньому етапі становлення діяльності коледжів, які з'явилися у тринадцятому столітті, навчатися та здійснювати дослідницьку діяльність мали право лише студенти високого рівня (сучасний еквівалент магістратури). У свою чергу першими коледжами, які прийняли студентів рівня бакалаврату, були Кінгз Холл у 1317 році в м. Кембридж та Нью Коледж у м. Оксфорд у 1379 році. До речі, Нью Коледж, заснований єпископом Вільямом Вікхемом, було створено спільно зі школою у м. Вінчестер. Тож, учні зазвичай переходили зі школи до коледжу і часто у зворотному напрямку як викладачі. Ще одним прикладом міцного партнерства школи та закладів вищої освіти є історія коледжу в місті Ітон. Зрозуміло, що знаходячись зовсім неподалік від королівського замку Віндзор, заклад завжди був під особливим патронажем британської королівської родини. Ще король Генріх VI заснував означений заклад у 1440 році з метою підготовки учнів до вступу до Кінгз Коледжу. Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що зв'язок школи й університету завжди був відмінною рисою освітньої системи Великої Британії, що виконувало важливу соціальну функцію.

Крім того, починаючи з періоду пізнього середньовіччя і до сімнадцятого століття включно популярним видом діяльності заможних британських філантропів було заснування та підтримка діяльності граматичних шкіл у містечках різного розміру, що природним чином сприяло налагодженню відносин між університетами та міськими представниками бізнесу та закону. У школах викладали латинську мову, знання якої було необхідним для продовження навчання в університеті. Нерідко випускникам надавалась можливість отримати стипендію для вступу до якогось конкретного коледжу. Також змінювався підхід до організації перебування студентів у період навчання в універ-

ситеті. Це було зумовлено недисциплінованістю і відвертим хуліганством, якими славилася університетська молодь того часу. Тож, біля 1400 року британські університети зобов'язали студентів мешкати безпосередньо в університетських гуртожитках, хостелах або коледжах. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що в часи Тюдорів система вищої освіти Великої Британії характеризувалася розцвітом розгалуженої мережі системи коледжів, приділенням великої уваги організації навчального процесу та побуту студентів, зокрема дотриманню ними правил пристойної поведінки та дисципліни, а також обов'язковим проживанням під наглядом наставників.

Викладені вище особливості британської вищої школи в період її становлення були зумовлені, не в останню чергу, контингентом студентів вищих навчальних закладів середньовіччя. І хоча інформація щодо соціального статусу здобувачів вищої освіти тих часів є обмеженою, відомо, що представники аристократичних кіл досить рідко обирали університетську освіту, віддаючи перевагу внутрішній системі навчання, яка передбачала в тому числі опанування військового мистецтва, а також слідування лицарському кодексу честі. Тож, більша частина студентів належала до середнього класу британського суспільства, які походили з родин заможних фермерів, дрібних торговців, комерсантів та ремісників. Свій вклад у процеси соціальної мобільності також вносила церква, яка на пряму була зацікавлена в максимальному розширенні мережі духовництва. Таким чином, студенти здобували вищу освіту за рахунок стипендій та фінансової підтримки родини. А вступ до коледжу зумовлював необхідність налагодження особистих контактів з керівництвом закладу та меценатами.

Переважно безграмотне та неосвічене суспільство того часу володіло зачатковими механізмами виявлення та розвитку талантів. Тож, вступ до університету представників дійсно бідних прошарків британського суспільства було рідким випадком. Також потребує уточнення романтичний образ студента британського ВНЗ як мандрівника, який подорожував по всьому світу. Дійсно, багато хто з випускників того часу, отримавши свій перший ступінь з вищої освіти у Великій Британії, продовжував будувати кар'єру в Європі. Але в британських університетах навчалося небагато закордонних студентів. Таким чином, реальний образ середньостатистичного британського студента середньовіччя відрізнявся від навіяного романтичного іміджу.

Ще одне важливе питання, яке, на наш погляд, доцільно розглянути в контексті становлення системи вищої освіти Великої Британії, – це проблема лібералізації вищої школи в середні віки. Так, першопрохідник у галузі досліджень універси-

тетів середньовіччя, відомий британський історик Хейстінг Рашдолл ще у 1890-х роках зауважував, що швидке зростання кількості британських закладів вищої освіти в XIV та XV століттях було викликано переважно потребою держави в освічених юристах та управлінцях. Розвинуте логічне мислення та вміння вести диспути були важливими для широкого кола професій того часу, особливо у зв'язку зі стрімкою урбанізацією та бюрократизацією суспільних процесів. І хоча підготовка інтелектуальної еліти була одним із ключових завдань британських університетів середньовіччя, навчання майбутніх представників церкви та світської державної влади було не менш важливим. Тож, на відміну від ідеального образу університету середньовіччя як осередка «чистої науки», реальна ситуація свідчила про те, що навіть теологія в ті часи була прикладним предметом для британського суспільства, яке вважало спасіння душі сенсом існування людини.

Варто визнати також той факт, що в ті часи медичні факультети не відігравали такої важливої ролі у Великій Британії, як це було в Європі. Причина полягала в тому, що особливою прихильністю з боку королівської влади (у вигляді великих земельних наділів та правових привілеїв) користувалися юридичні відділення, які готували висококваліфікованих державних службовців. Також влада активно використовувала потенціал найвищого керівництва церковної влади заради інтересів держави. Так, заможні представники церкви займали місце серед найбільш щедрих благодійників британських університетів. Одним з яскравих підтверджень тому є Кардинал Коледж в Оксфорді, побудований кардиналом Томасом Уолсі, який одночасно займав посаду канцлера Англії та вважався одним із найвпливовіших людей Великої Британії свого часу. Таким чином, ми можемо дійти до висновку, що в період становлення британська система вищої освіти мала чітко виражений утилітарний характер.

Вирішальним епізодом у контексті становлення системи вищої освіти Великої Британії відіграв розрив Генріха VIII з Римом, який поставив під жорсткий королівський контроль англійську церкву та освітню галузь. Так, у 1535 році король відрядив уповноважених представників до обох британських університетів з метою «впровадження змін». Практичним результатом цих змін, починаючи ще із середини 1520-х років, стала ліквідація майже тридцяти монастирських коледжів і вилучення їхнього майна на користь державної казни. Від університетів, які були оберегом релігійних традицій та вихователів британського духовенства, король очікував підтримки його державної політики, спрямованої на відокремлення англійської церкви і, відповідно, галузі вищої освіти від впливу Європи.

Іншим важливим завданням представників Генріха VIII під час візитів до університетів було забезпечити дотримання релігійної конформності. Від освітніх закладів вимагалось визнати перевагу королівської влади над церковною та відмовитися від служіння Апостольському престолу. Також комісія втрутилася в програму підготовки студентів. Зокрема, було повністю зруйновано систему викладання канонічного права, наявні літературні джерела були розподілені за принципом «рекомендовано» або «заборонено». Тож, викладання теології відтепер спиралося на Біблію, а не на труді авторитетних авторів середньовіччя. Укази королівської комісії щодо наповнення навчального змісту в цілому відображали ідеї епохи Відродження та руху Реформації. Хоча варто відзначити той факт, що і до 1535 року вплив класичного гуманізму достатньо чітко відчувався у змісті програм з підготовки обох британських університетів.

Як протягом періоду, що передував Реформації, так і після цього метою гуманістів було «очистити» релігію. Це передусім передбачало закладання чіткої наукової та біблійської основи, а також введення у програму викладання грецької мови та івриту. Повернення до класичних авторів зумовило акцентування уваги на вивченні літературних текстів, складанні вишуканих творів латинською та грецькою мовами, а також на оволодінні мистецтвом риторики й переконування. Нова програма поєднувала звернення до класичних авторів з аристотелівською логікою. І хоча згодом зазначений підхід все більше піддавали критиці, до початку епохи просвітництва в британській освітній культурі домінували об'єднанні ідеї та ідеали класичного періоду і християнства.

З академічної точки зору, XVI століття стало вирішальним періодом в історії становлення системи вищої освіти Великої Британії в контексті переходу ініціатив із провадження освітніх інновацій від університетів до коледжів. У британських університетах середньовіччя викладання здійснювали «магістри-регенти», тобто нещодавні випускники, для яких викладацька діяльність була обов'язковою частиною їх подальшої підготовки з метою отримання вищого ступеня. Але, починаючи з XV століття, такий підхід почали змінювати, викладацькі посади стали займати лектори та професори, які працювали за оплату. Тюдори намагалися, таким чином, відновити високий рівень викладання в університетах. Зокрема, Генріх VIII запровадив такі 5 кафедр у кожному з університетів: з теології, грецької мови, івриту, світського законодавства та медицини. Інші меценати також мали дотримуватися встановленого порядку. Але ці ініціативи були занадто спізними тоді, коли коледжі вже впевнено практикували більш студентоцентровані та гнучкі форми викладання, а також давали змогу вивчати престижні пред-

мети, оминаючи офіційну програму з вивчення сучасних мов, літератури та наук.

Таким чином, хоча у XVII столітті освітня система Великої Британії, яка базувалась на диспутах та вправах, все ще практикувалась досить широко, загалом авторитет університетської освіти похитнувся. У свою чергу коледжі чудово впоралися із завданням щодо набору студентів та проведенням відповідної атестації випускників. Тож, будівлі університетів, які переважно склалися з бібліотек та екзаменаційних залів, а також обсяг їхніх доходів від оплати за вступ та навчання тьмяніли перед розкішшю коледжів, які в той період як ніколи відчували державну підтримку та були центром суспільного життя. Часто нові коледжі запроваджували в межах опанування конкретної релігійної програми, адже всі церковні конфесії розглядали підготовку нових поколінь священнослужителів як шлях відновлення влади церкви в державі. Також процвітали традиції заснування вищезазначених вищих навчальних закладів на основі регіональних особливостей. Одним із таких прикладів є Джізес Коледж для валійців, який було засновано у м. Оксфорд у 1571 році.

У свою чергу кількість університетських гуртожитків та хостелів стрімко скорочувалася. Так, в Оксфорді, де у 1505 році нараховувалося 52 гуртожитки, вже у 1537 р. залишилося лише 8, деякі з яких дожили до XIX століття. Більшість же подібних будівель зникла і була поглинута коледжами. Останні також отримали майно в результаті знищення монастирських коледжів та розподілення церковного майна під час процесу Реформації. Збільшення кількості студентів коледжів звернуло увагу керівництва університетів та батьків студентів на підвищення рівня дисципліни. Отже, з того часу студенти старших курсів та викладачі мали виконувати обов'язки тьюторів, які слідкували за моральною поведінкою та фінансами підопічних, а також несли відповідальність перед їхніми родинами. Дисциплінарні заходи того часу передбачали спільне покарання та обмеження активності студентів за межами території коледжу.

Привабливість освітньої системи, що пропонували коледжі, в поєднанні з акцентуванням уваги на гуманістичних підходах до освіти в контексті морального та культурного виховання студентів зумовило виникнення так званої «освітньої революції» наприкінці XVI – початку XVII століть, що характеризувалась значним збільшенням кількості студентів із вищих прошарків британського суспільства. Зокрема, спочатку аристократія, а потім і більш широкі маси землевласників почали розглядати університетську освіту як актуальну систему підготовки для нащадків, що мала підготувати до виконання обов'язків на місцевих керівних посадах, у державному апараті, а також у межах таких престижних професій, як юристи та

священнослужителі. Баланс освітніх пріоритетів змістився з професійних факультетів до загальної підготовки. Таким чином, XVI століття об'єднало такі характерні риси освіти вищої освіти Великої Британії, як атрофія професійно-спрямованих факультетів на користь концентрації уваги навколо загальної або «ліберальної» освіти.

Такий підхід контрастував з підкресленою важливістю вивчення права в більшості європейських університетах, яке надавалося в контексті підготовки світської людини та представників державного бюрократичного апарату. Хоча варто відзначити те, що протягом деякого періоду завдяки зростанню кількості «офісних працівників» під час правління Тюдорів та Стюартів вектор освіти рухався у тому ж напрямі, що і в Європі, що у свою чергу дозволило підвищити привабливість університетської освіти. Але подальші політичні події зупинили розростання кількості державних службовців, що і слугувало причиною того, що збільшення кількості студентів вищих навчальних закладів Великої Британії, яке спостерігалось до 1640 року, так і не відновилося в період після 1660-го. Серед характерних рис британської системи вищої освіти також можна виділити роль старовинних університетів, які продовжували відігравати роль найвищої освітньої ланки для вищого суспільства та які все ще були об'єднаними осередками прищеплення духовної культури та освіченості. Отже, складно переоцінити їхній внесок у контексті підготовки правлячої еліти, що мала на меті надбання останніми високого рівня загальної освіченості та моральних цінностей.

Висвітлюючи період «освітньої революції» у Великій Британії, варто відзначити той факт, що історики досі сперечаються щодо конкретних хронологічних меж та варіантів інтерпретації записів, що велись у коледжах, зокрема в разі прийняття абітурієнтів на навчання, що містили дані про соціальне походження студентів. Можна припустити, що у XV столітті в результаті впливу гуманізму вже можна було казати про певну кількість університетських студентів з аристократичних прошарків. Також певну частину тих, хто навчався в університетах, становили представники середнього класу британського міського населення та землевласників. І хоча сучасники жалілися на той факт, що багатіям діставалися стипендії, призначені для бідніших студентів, яким вони були більш потрібні, старий механізм цільового розподілення прибутків від інвестицій університетів (у тому числі за рахунок оплати навчання частиною студентів) забезпечував певний рівень соціальної мобільності, особливо серед тих, хто обирав подальшу релігійну кар'єру.

Говорячи про той далекий період, більшість експертів погоджується в тому, що незважаючи на неповну інформацію стосовно походження сту-

дентів британських закладів вищої освіти, їх кількість, безперечно, зростала. Так, у 1400 році нараховувалося біля 2000 студентів, з яких 1500 було зареєстровано в Оксфорді та біля 500–600 – у Кембриджі. Вже до 1450 року ця кількість зросла до 3000 осіб, серед яких 1700 належало до Оксфордської спільноти та 1300 до Кембриджської відповідно. Записи більш пізнього періоду засвідчують подальше зростання кількості абітурієнтів, зокрема, починаючи з 1600 року. Так, у 1630-му році тенденція досягла кульмінації – було зареєстровано 6000 осіб, що проживали на території вищих навчальних закладів Великої Британії (приблизно по 3000 в кожному з університетів), одну третину з яких становили студенти магістратури та викладачів і дві третини – студенти бакалаврату. Зазначені показники можна розглядати як надзвичайно високі для країни, населення якої в ті часи було біля 5 мільйонів осіб. Таким чином, виявилось, що в зазначений період біля 2,5% чоловічого населення Великої Британії отримувало вищу освіту, враховуючи контингент університетів та юридичних корпорацій (так званих «Судових Іннів»).

Громадянська війна призвела до різкого скорочення кількості студентів, особливо в Оксфорді, який був штаб-квартирою роялістів. Але вже в 1650-му році численність студентів відновилася і досягла свого максимуму (трохи нижче показників 1630-х років) біля 1670-го року. Починаючи з цього періоду і майже протягом всього XVIII століття спостерігалось поступове зменшення кількості університетських абітурієнтів, яке досягнуло свого дна у 1760 році. Після цього відбувалося поступове відновлення чисельності студентів, але воно було нестабільним. Реальна кількість студентів не перевищувала показники 1630-х або навіть 1450-х років аж до 1860-х. У процентному співвідношенні з чисельністю британського населення система вищої освіти Великої Британії не могла повернутися до показників за кількістю студентів 1630-х років аж до XX століття. Отже, вищепредставлені дослідження є доказом того, що характерної рисою становлення системи вищої освіти Великої Британії були значні коливання кількості здобувачів вищої освіти в залежності від зміни історико-політичного контексту.

Після бурхливих подій Реформації правління Єлизавети I було відмічене поверненням порівняно спокійного періоду. Так, у 1559 році з метою встановлення стабільного та збалансованого релігійного ландшафту королева знову відправила комісії до британських університетів. Після цього вона особисто відвідала освітні заклади та була присутньою під час навчальних диспутів. У подальшому керівництво Кембриджського університету звітувало Джеймсу I щодо результатів виконання королівських розпоряджень під час його регулярних візитів до міста Ньюмаркет з метою

участі в кінних перегонах та полюванні. Таким же чином Чарльз I та Джеймс I проводили регулярні перевірки Оксфордського університету під час їхніх візитів до міста Вудсток. Така прискіплива королівська увага поєднувалася зі зростанням олігархії серед керівництва вищих освітніх закладів, що вставала на заміну системі самоуправління середньовічних магістрів. Голови коледжів або, як їх називали, «голови домів» стали ефективним інструментом управління, які здійснювали вплив через Щотижневу Раду в Університеті м. Оксфорд та Головний Сенат Університету м. Кембридж. Таким чином, голова університету, який раніше обирався магістрами, став фактично ставлеником державної влади, який зазвичай обирався з числа крупних аристократів зі зв'язками в суді. Ця посада не була номінальною і голови університетів мали значний вплив. Хоча через те, що вони не мешкали на території закладу, повсякденним адмініструванням займалися перші проректори, яких зазвичай обирали з числа голів коледжів. Зокрема, в період правління Чарльза I Оксфордом завідував архієпископ Уільям Лод, який славився стійкою релігійною позицією та як колишній викладач добре знав специфіку навчального процесу в університеті. І хоча згодом його вкрай принципова позиція в релігійних питаннях призвела до його падіння та смертної кари, Устав, складений Лодом у 1636 році, діяв в Університеті м. Оксфорд до початку Вікторіанської епохи.

Підводячи проміжний підсумок огляду становлення системи вищої освіти Великої Британії, можна стверджувати, що тісні зв'язки з королівською владою посприяли укріпленню політичної та соціальної позиції університетів в британському суспільстві. Так, Закон Парламенту 1571 року підтвердив права та привілеї університетів як корпоративних об'єднань. А у 1604 році заклади отримали право обирати власних представників-членів парламенту, яким вони користувалися до 1948 року. У свою чергу Чарльз I характеризував університети тих часів як «духовні школи», де формувалися найвищі людські чесноти та освіченість, та які керувалися високими моральними принципами, що забезпечували якісну освіту, порядність і законслухняність, а також надавали можливість випускникам слугувати церкві та загальному добробуту держави. Як вже було зазначено раніше, британські університети були тісно пов'язані з керуючою елітою країни, а призначення на управлінські посади в освітньому закладі було виявом аристократичного та королівського благовоління. У свою чергу держава очікувала від «ставленика» безперечної підтримки діючої політичної і церковної влади, а також сприяння дотриманню існуючого ієрархічного порядку в суспільстві. Отже, одним із ключових завдань освітніх закладів у період становлення системи

вищої освіти Великої Британії була підтримка діючої релігійної ідеології та швидке реагування на відповідні зміни в політиці.

У цьому контексті досить узагальнену позицію Оксфорду можна було охарактеризувати як таку, що співчуває старому режиму, тоді як представники Кембриджу більше були схильні підтримувати реформаторів, а згодом і пуританське відгалуження англійської церкви. Так, Марія I, яка була католичкою, у 1554 році зауважувала, що всіх «кембриджців» потрібно піддати суду теологічного факультету Оксфорду. Відповідні наміри завершилися у 1555 році звинуваченням в ересі та стратою через спалення на кострі таких основоположників реформаторського руху, як архієпископ Томас Кранмер і єпископи-протестанти Ніколас Рідлі та Хью Латімер. Їхній приклад, про який нагадує пам'ятник, що було поставлено на місці їхньої страти у 1840-х, згодом зайняв своє місце вже в релігійних спорах ХІХ століття. Після жорстокої релігійної політики Марії, правління її зведеної сестри Єлизавети відзначилося не таким категоричним втручанням. Тож, період її володарювання можна охарактеризувати як відносно мирне співіснування внутрішніх течій англіканства всередині системи вищої освіти Великої Британії, що природним чином здійснювало позитивний вплив на загальну атмосферу освітніх закладів.

У середині ХVІІ століття релігійні та політичні погляди знову поділили британське суспільство на два стани. А університети в черговий раз піддалися значним репресіям. На відміну від досвіду ХVІ століття, нові комісії не виявляли значного інтересу до програми підготовки та реформування університетських уставів. Їхнім ключовим завданням було звільнення «неугодних» владі членів коледжів і заміщення їх на принципово важливих посадах більш прихильними до політики діючої влади. Зокрема, у 1641 році Акт Великої Ремонстрації закликав «реформувати та очистити джерела освіти». Тож, комісії, відряджені Парламентом, звільнили біля половини голів коледжів та викладачів в обох університетах і замінили їх на більш лояльних до державної влади. У подальшому зазначені заклади відчули ще жорстокіші «зачистки» під час вирішального етапу революції.

Згодом, у часи перебування Олівера Кромвеля на посаді Лорда-Протектора, для британських університетів настав період відносного спокою. Хоча у 1654 році в обидва заклади знову були відряджені чергові комісії з перевіркою, регулярно проголошувались пропозиції щодо чергового реформування системи вищої освіти. Означений період також характеризувався виникненням нових освітніх проектів, зокрема, такими пропозиціями, як відкриття Університету в Лондоні та коледжу в північній Англії – в Манчестері або Даремі. Остання ідея

отримала підтримку Кромвеля, що і поклато початок організації відповідного освітнього закладу.

Звертаючись до сутності зазначених ініціатив, на жаль, варто визнати, що на противагу ліберальним закликам реформаторів, на практиці вони мало опікувалися реальною зміною соціальної основи системи вищої освіти Великої Британії. Їхнім головним інтересом, як і їх попередників, було насадження власних релігійних переконань. Тож, такий підхід не знайшов серйозної підтримки в колах Оксфордської та Кембриджської спільноти.

Більше того, «підривні ідеї» спровокували сплеск консервативних настроїв. Такий видатний мислитель, як Томас Гоббс, зауважував свого часу, що саме розповсюдження освіти до 1640 року стало причиною соціальних хвилювань. «Університети нанесли таку саму шкоду британській нації, як свого часу троянській кін – троянцям», – казав відомий філософ. Адже вони не тільки розповсюджували небезпечні думки, але розбухали серед занадто великої кількості людей амбіції такого рівня, які неможливо було задовольнити. І коли запит на підготовлений контингент за такими професіями, як священнослужителі, було перенасичено, незадоволеність цих людей обернулася на політичний та релігійний радикалізм. На думку певної частини британських експертів у галузі вищої освіти, це був яскравий, але не єдиний приклад в історії Великої Британії, коли в організації революції звинувачували відсторонених від реального життя «інтелектуалів». Отже, однією з базових причин зменшення кількості студентів після 1660-го року експерти називають послідовну політику держави, що зумовила ситуацію, коли отримати вищу освіту мали можливість лише забезпечені прошарки британського суспільства (такі як аристократія та крупні землевласники). Це дає нам підставу характеризувати часи становлення системи вищої освіти Великої Британії як період обмеження можливостей для отримання вищої освіти широкими суспільними прошарками.

Висновки і пропозиції. У результаті представленого дослідження виявлено проблеми становлення системи вищої освіти Великої Британії:

– *з'ясовано*, що відповідний період охоплює тривалий проміжок часу, починаючи з ХІІ століття (заснування перших національних вищих навчальних закладів) до другої половини ХVІІ століття (завершення Англійської Революції 1640–1660-х років). Протягом означеного періоду було закладено основу національної моделі вищої школи Великої Британії, що відобразила багатий та бурхливий історико-культурний контекст переходу британського суспільства від аграрно-феодальних до індустріально-капіталістичних відносин;

– *схарактеризовано* такі ключові фактори, що впливали на становлення системи: європейські

освітні та культурні традиції; державна політика; джерела фінансування; особливості контингенту вищих навчальних закладів Великої Британії; ідеї епохи Відродження, класичного гуманізму та християнства; взаємовідносини церкви та британської корони; такі історичні події, як період Реформації та Англійської Революції;

– визначено такі характерні риси виокремленого періоду: інтернаціональний характер британських закладів вищої освіти; акцент на класичній фундаментальній підготовці, що поєднувала ідеї класичного гуманізму та християнства; наявність важливої соціальної місії університетів – об'єднання британського суспільства в контексті протистояння церковної та світської влади, а також як осередків підготовки державної еліти; ідея освітнього закладу як спільноти однодумців, що функціонував як корпоративне об'єднання на засадах розширеної автономії та займав міцну політичну і соціальну позицію; тісна взаємодія британських освітніх закладів на рівні «школа-коледж-університет»; приділення значної уваги функціям виховання та наставництва; обмежені можливості з реалізації соціальної мобільності; утилітарний харак-

тер вищої освіти; жорсткий державний контроль у періоди значних соціальних змін; пряма залежність кількості студентів британських університетів від флуктуацій соціально-політичного контексту.

Список використаної літератури:

1. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект). URL: http://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf.
2. Закон України «Про вищу освіту». Редакція від 01.01.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. The British Council and the Ministry of Science and Education of Ukraine. Memorandum of Understanding: Cooperation for 2016–2019 dated 08/12/2015. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/mizhnarodna/mou-bc-moes-ukraine-dec2015.pdf>.
4. Угода між Урядом України і Урядом Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії про співробітництво в галузях освіти, науки і культури від 10.02.1993 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/826_003.

Modestova T. Establishment of the UK system of the higher school as a historical and cultural phenomena

The research on the problem of establishment of the UK system of higher education through historical and cultural contexts has been represented in the article. It has been found that the mentioned above chronology reflected a long period of time starting with the twelfth century (the years of the first national universities establishment) till the late seventeenth century (the end of English Civil War in 1640-1660-s). During the mentioned above period the basis for the UK national model of higher school was built. It accumulated rich experience and turbulent contexts of historical and cultural changes connected with the process of transition from agricultural and feudal patterns to industrial and capitalist systems. The following key factors which influenced on establishment of the system have been characterized: European cultural and educational traditions, state policies, funding resources, characteristics of student population in the UK higher educational establishments, philosophical and pedagogical thoughts of the Renaissance, classical humanism and Christianity flows, relations between Church and British Crown, as well as the periods of Reformation and English Civil War. The following peculiarities of the represented period have been identifies: international character of British universities, focus on classical fundamental education, an important social mission of universities aimed at unifying British society in the context of existing controversies between church and secular authorities, idea of an educational establishment as a union of associates, which functioned as a corporate body on the basis of enhanced autonomy, tight interaction within "school-college-university" line, accent on upbringing and mentoring aspects, limited opportunities for social mobility implementation, utilitarian character of higher education, heavy state control in times of social changes, as well as direct correlation between student population quantity and fluctuation of social and political contexts.

Key words: higher education, Great Britain, the Middle ages, historical background, cultural context.

I. О. Фрига

здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук,
методист науково-методичного центру організації
наукової роботи та моніторингових досліджень
Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

ФУНКЦІОНУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОДІЛЬСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ В 1900–1917 РР., ПІДПОРЯДКОВАНИХ МІНІСТЕРСТВУ ТОРГІВЛІ І ПРОМИСЛОВОСТІ

Статтю присвячено розкриттю особливостей функціонування навчальних закладів Подільської губернії в 1900–1917 рр., підпорядкованих Міністерству торгівлі і промисловості. З'ясовано, що у 1902 р. на Поділлі було вироблено загальний курс перших двох класів реальних училищ і класичних гімназій, а через чотири роки, 15 травня 1906 р., затверджено царизмом новий навчальний план реальних училищ, який діяв в основних рисах аж до ліквідації цих закладів за радянських часів.

Визначено, що протягом другої половини XIX століття – 1917 рр. навчальний план реальних училищ Поділля декілька разів змінювався, враховуючи норми виданих царським урядом законів про реальні училища, зокрема від: 1872 р. (обов'язковість складання навчального плану реальних училищ із регламентованими годинами окремих дисциплін); 1888 р. (викладання таких дисциплін, як математика, іноземні мови, природнича історія у молодших класах та збільшення годин у викладанні історії, географії, Закону Божого та вилучення з навчального плану хімії та механіки для старших класів); 1906 р. (обов'язковість відображення в навчальних планах реальних училищ таких дисциплін: Закон Божий, історія, природознавство, фізика, іноземні мови, законодавство, математика, малювання, чистописання). На основі якісного наповнення навчальних планів реальних училищ Поділля встановлено, що процес викладання загальноосвітніх предметів був спрямований на: розвиток в учнів вміння точно і грамотно викладати свої думки-уміння; швидкість читання і писання; засвоєння розділів математики; розвиток уміння накреслити предмет, намалювати його.

Встановлено поширеність виникнення комерційних училищ на території Подільської губернії, діяльність яких регламентувалася «Положенням про комерційні училища» (від 1896 р.). Як свідчать архівні документи, серед комерційних училищ Поділля переважали предмети комерційного характеру, обсяг і зміст яких регламентувався Міністерством фінансів, а загальноосвітніх предметів – Міністерством народної освіти.

Ключові слова: *Проскурівське реальне училище, Барське реальне училище, Олексіївське реальне училище, Могилів-Подільське комерційне училище, 8-класні комерційні училища К.В. Хорбковського, Г.З. Станішевського і К.І. Тиновського, 7-класне комерційне училище І.Р. Мазінга.*

Постановка проблеми. Питання розвитку освіти дорослих завжди привертає увагу науковців. Значний інтерес викликає стан освіти на Поділлі початку ХХ століття в умовах феодально-кріпосницьких пережитків та недосконалості реформаційної політики уряду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До пропонованої проблеми вже зверталися українські дослідники, зокрема Л.С. Анохіна, М.Г. Вороліс, О.І. Вишневський, О.Ф. Кошолоп, В.М. Пугач, проте у своїх публікаціях вони звертали увагу лише на окремі аспекти цієї теми.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Освіту дорослих на Поділлі у 1900–1917 рр. формували різноманітні урядові та неурядові структури: Міністерство народної освіти, Міністерство внутрішніх справ, Святійший Синод, Міністерство торгівлі і промисловості. Однак натеper бракує наукових праць, що відображають функціонування мереж навчальних

закладів освіти дорослих з урахуванням географічного розташування Подільської губернії.

Головною **метою роботи** є здійснення аналізу стану освіти дорослих на основі функціонування навчальних закладів Подільської губернії, підпорядкованих Міністерству торгівлі і промисловості впродовж 1900–1917 років.

Виклад основного матеріалу дослідження. На початку ХХ ст. з'являються нові реальні училища: Проскурівське (1 липня 1904 р.), Барське (15 серпня 1906 р.), яке було закрито у червні 1909 р. Важливою подією в житті міста Проскурова було відкриття у 1904–1905 навчальному році Олексіївського реального училища (сьогодні – приміщення Хмельницького міськвиконкому).

З відкриттям реального училища в Проскуріві в ньому навчалася близько 120 осіб. Після появи всіх класів (з 1909 р.) чисельність учнів збільшилася до 300 осіб. На 1 січня 1912 року в училищі нараховувалося 294 осіб, з них за віроспо-

віданням: православних – 177, католиків – 69, іудеїв – 45, лютеран – 2, магометанин – 1; за соціальним становищем: міщан – 71, службовців – 67, селян – 61, дворян – 48, купців – 23, священнослужителів – 20, іноземних громадян – 3 [1, арк. 6]. Навчальний процес, за даними на 1 січня 1912 р., забезпечували 16 викладачів. Головне місце відводилося предметам природничо-математичного циклу (14 дисциплін).

Після невдач на фронті за часів Першої світової війни Олексіївське реальне училище 8 вересня 1915 р. евакуювали з Проскурова до Єлисаветграда (нині – Кіровоград). У липні 1916 року Київським учбовим округом ініційовано питання перед Головнокомандувачем Південно-Західного фронту про дозвіл повернутися училищу до Проскурова [2, арк. 77]. А 21 серпня 1916 р. училище повернулося в Проскурів, де відновило свою роботу восени 1916 р. У 1917–1921 рр. училище працювало нестабільно. В часи Української держави (1918 р.) мало назву Проскурівська Державна реальна школа. Останні атестати випускникам училища видали в липні 1920 р. [3, арк. 18, 19], а з перших днів радянської влади заклад припинив своє існування.

З виникненням і розвитком реальних училищ на Поділлі збільшувалася і кількість учнів у них. Якщо у 1892 р. у Вінницькому реальному училищі навчалось всього 177 осіб [4, с. 151], то у 1905 р. – уже 364 і у Проскурівському – 146 осіб [5, с. 135]. У 1908 р. у Вінницькому реальному училищі навча-

лося 355 осіб, Проскурівському – 265, Барському – 184 і у Кам'янець-Подільському приватному училищі І.Р. Мазінга – 99 осіб [6, с. 126]. У 1909 р. у решті училищ (за винятком останнього) налічувалося 350, 281, 205 учнів [7, с. 109]. Наприкінці 1913 р. у Вінницькому реальному училищі нараховувалося 300 учнів, у Проскурівському – 284 і Барському – 262 учнів [8, с. 171]. Отже, найбільш стабільним за кількістю учнів було Проскурівське реальне училище. Класи реальних училищ були багатолюдними. На початку 1902 р. в усіх реальних училищах Київського навчального округу нараховувалося 2989 учнів, або 39,8 учня на клас. У 1901 р. у Київському навчальному окрузі з 1236 бажаючих було прийнято на навчання тільки 605 осіб [9, с. 5]. Для прикладу кількість учнів у класах Вінницького реального училища наприкінці XIX – на початку XX ст., а також їхню загальну чисельність наведено в таблиці 1.

Враховуючи інформацію про наповненість класів Вінницького реального училища, на Поділлі у 1902 р. було вироблено загальний курс перших двох класів реальних училищ і класичних гімназій. Новий навчальний план реальних училищ було затверджено царизмом 15 травня 1906 р., який діяв в основних рисах аж до ліквідації цих закладів за радянських часів (таблиця 2).

Релігійний склад учнів був дещо відмінний, ніж у гімназіях та інших середніх начальних закладах Поділля. На початку 1897 р. у Вінницькому реальному училищі за віросповіданням із 274 учнів

Таблиця 1

Кількість учнів у класах Вінницького реального училища наприкінці XIX – на початку XX ст.

На 1 січня	Підготовчий	Класи							Всього
		I	II	III	IV	V	VI	VII	
1893	27	51	39	23	14	7	16	-	177
...									
1900	60	60	60	50	41	35	26	14	344
1901	51	61	65	57	40	28	31	17	350
1902	50	60	56	64	46	32	16	23	347

Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання [10, с. 5]

Таблиця 2

Навчальний план реальних училищ (від 15 травня 1906 р.)

Назва предмета	Щотижневе навантаження						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2
німецька мова	5	4	4	4	3	3	3
французька мова або інша іноземна мова	5	5	5	4	3	2	2
Географія	2	2	2	2	2	-	2
Історія	2	2	2	3	3	4	3
Математика	4	4	4	6	6	6	5
Фізика	3	3	3	3	3	4	3
Природознавство	2	2	2	2	2	3	2
Малювання	2	2	2	2	2	2	2
Чистописання	2	-	-	-	-	-	-
Законодавство	-	--	-	-	-	-	2

Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання [11, с. 111–122]

православних було 86 осіб (31,4%), римо-католиків – 153 чол. (55,8%), а решта – лютерани і реформатори – 3 (1,1%), євреї – 32 особи (11,7%) [12, с. 17]. У 1903 р. у Вінницькому реальному училищі православних було 53,1%, а католиків 35% [13, с. 20]. У 1907 р. реальні училища краю посідали одне з перших місць у Київському навчальному окрузі за кількістю учнів-католиків у них (у Вінницькому реальному училищі вони становили 31,2%, Проскурівському – 27,6%) [13, с. 19]. Слід зазначити, що у 1913 році в Подільській губернії функціонувало 15 сільськогосподарських відділень при початкових народних училищах [14, с. 2].

У реальних училищах був 6-річний курс навчання. У 1–4 класах давали загальну освіту, а починаючи з 5-го – викладали спеціальні предмети. Для тих учнів, що готувалися до вступу в технічні, промислові або торговельні вузи, в училищах діяв сьомий, додатковий клас. Тільки після його закінчення випускник мав можливість продовжити освіту в інституті. В реальних навчальних закладах була обмежена кількість учнів-євреїв – 10% (в межах осідлості) [15, с. 410].

Слід зазначити, що протягом другої половини XIX століття – 1917 рр. навчальний план реальних училищ Поділля декілька разів змінювався, враховуючи норми виданих царським урядом законів про реальні училища, зокрема:

– закон від 1872 р. передбачав, що навчальний план реальних училищ мав містити дисципліни із відповідними годинами: математика – 31 год., іноземні мови – 27 год., російська мова – 26 год., історія – 12 год., Закон Божий – 12 год., географія – 10 год., природнича історія – 8 год. (кількість годин в 4 рази менша, ніж у реальних гімназіях за Статутом 1864 р. [16, с. 38]), фізика – 8 год.

– закон 1888 р. передбачав, що у молодших класах зверталася увага на викладання дисциплін: математики, іноземної мови, природничої історії. У старших класах збільшувалася кількість годин (історія, географія, Закон Божий), однак вилучалися з навчального плану хімія та механіка;

– закон від 1906 р. передбачав, що навчальний план реальних училищ мав містити: Закон Божий, історію, природознавство, фізику, іноземні мови, законодавство, математику, малювання, чистопиання.

Згідно з останнім законом, у комерційних відділеннях реальних училищ, на відмінну від основних відділень, дозволялося збільшити кількість тижневих годин на 2 години вивчення іноземних мов (V–VI класи), географії (VI клас), скорочувати кількість тижневих годин (з 6 до 2 і 3) на вивчення математики і ліквідовувалося вивчення природознавства (VI клас). На вивчення спеціальних предметів комерційного відділення – «письмоводство і книговодство» – виділялося 4 години на тиждень [16, с. 42].

Процес викладання загальноосвітніх предметів був спрямований на: розвиток в учнів вміння точно і грамотно викладати свої думки-уміння, необхідність ділового спілкування між людьми (на уроках російської граматики); на швидкість читання і писання (на уроках іноземної мови); на засвоєння розділів математики, які необхідні у житті та навичок у роботі з числами і просторовими поняттями; на розвиток вміння накреслити предмет, намалювати його (на уроках креслення).

Паралельно з реальними училищами почала набирати обертів діяльність і комерційних училищ. Так, першим відомим на Поділлі комерційним училищем було Могилів-Подільське (1904 р. відкрите на підставі «Положення про комерційні училища» (від 1896 р.). Комерційні училища діяли в губернії: 8-класне К.В. Хорбковського, Г.З. Станішевського і К.І. Тиновського та 7-класне І.Р. Мазінга. 25 вересня 1908 р. міністром торгівлі і промисловості було затверджено статут приватного комерційного училища В.Г. Подгурського (8-класне) [17, с. 16].

Для всіх комерційних училищ Поділля нормативним документом для здійснення власної діяльності було «Положение о коммерческих учебных заведениях» (1905 р). Цим документом затверджувався перелік обов'язкових і необов'язкових предметів.

У Вінниці в 1912 р. на базі приватної торговельної школи А.М. Андружеячека (діяла з 1907 р.) відкрили приватне комерційне училище А.М. Андружеячека. Також функціонувало Проскурівське (1907–1908 рр.) і Тульчинське 8-класне (1914–1918 рр.) комерційні училища.

Подібні заклади відкривали в основному приватні особи. На початку 1913 р. в Україні налічувалося 65 комерційних училищ [18, с. 121]. За рівнем знань, складом учителів, методами навчання, режимами й обладнанням ці заклади належали до кращих середніх шкіл. У 1909 р. у Могилів-Подільському комерційному училищі навчалися 274 учні, Кам'янець-Подільському 7-класному – 65 і 8-класному – 153 [7, с. 109].

Проскурівське комерційне училище було засноване за ініціативою єврейської громади міста. Училище мало бібліотеку, фізичну лабораторію, спеціалізовані кабінети товарознавства, хімії та природничих наук. Навчання тривало 9 років (було 8 основних та 1 підготовчий клас), викладалося 16 загальноосвітніх предметів та 5 спецпредметів. Викладачів у 1912 р. було 24, з них штатних – 3, інші 21 (18 чоловіків і 3 жінки) – по найму [19, арк. 83–85].

У 1912 р. було 350 учнів (339 хлопців та 11 дівчат), з яких євреїв – 204, православних – 75, католиків – 66, інших – 5 (1 француз, 1 татарин, 3 німці). Серед дітей з родин міщан було 237,

селян – 59, купців – 14, дворян – 1 [20, арк. 86], що відображено в таблиці 3.

Таблиця 3
Кількість учнів Проскурівського комерційного училища в 1912 р.

Контингент	Роки					
	1909	1910	1911	1912	1914	1915
Учнів всього, в т. ч.:	346	353	348	350	376	334
учениць	14	16	8	9	12	10
учнів-євреїв	165	157	191	204	209	188

Джерело: систематизовано автором на основі опрацювання [21, арк. 13, 19, 35, 108]

Як свідчить інформація із вищенаведеної таблиці, училище виконувало свою функцію – надавало освіту здебільшого представникам іудейської громади.

Навчання в комерційному училищі було платним залежно від класів – від 80 до 180 рублів на рік. Для вирішення питань навчання учнів з родин, що не могли повністю оплатити навчання, при училищі було створено «Товариство допомоги учням комерційного училища» (в особі дворянина С. Деревоса, купців С. Вассермана, Є. Горенштейна, Ф. Віллера, трьох представників учбового закладу – двох викладачів та директора) [22, арк. 35].

З 1908 до 1914 р. кількість учнів постійно зростала і лише з початком Першої світової війни набір учнів був скорочений. Під час громадянської війни (1917–1921 рр.) училище працювало нестабільно та мало назву комерційна школа. З перших днів радянської влади заклад припинив своє існування.

У комерційних училищах Поділля протягом другої половини XIX століття – 1917 рр. переважали предмети комерційного характеру, обсяг і зміст яких регламентувався Міністерством фінансів, а загальноосвітніх предметів – Міністерством народної освіти; навчання було платним. Учні однокласних шкіл і 3-го класу трикласних шкіл ділилися на два відділення: бухгалтерське та торгове. У семикласних комерційних училищах, де діти здобували загальну і комерційну освіту, викладалися обов'язкові предмети (Закон Божий, історія, географія, фізика, хімія, іноземні мови, законодавство, російська мова, математика, малювання, чистописання, природнича історія, комерційна арифметика, бухгалтерія, політична економія, товарознавство з технологією); необов'язкові предмети (іноземні мови, співи, стенографія, танці, музика).

Висновки і пропозиції. У роботі здійснено аналіз стану освіти дорослих на основі функціонування навчальних закладів Подільської губернії, підпорядкованих Міністерству торгівлі і промисловості впродовж 1900–1917 років, а саме реальних

та комерційних училищ. У подальших дослідженнях необхідно звернути особливу увагу на функціонування ще одного навчального закладу, що підпорядковувався Міністерству торгівлі і промисловості, – Кам'янець-Подільську художньо-ремісничу навчальну майстерню.

Список використаної літератури:

1. Державний архів Хмельницької області. Ф. 57. Оп.1. Спр. 1. Арк. 6.
2. Державний архів Хмельницької області. Ф. 57. Оп.1. Спр. 1. Арк. 77.
3. Державний архів Хмельницької області. Ф. 57. Оп.1. Спр. 36. Арк. 18, 19.
4. Обзор Подольской губернии за 1892 г. Каменец-Подольский : Губ. тип., 1888–1912. До изд. 1905 г. Прил. к Всеподданейшему отчету подол. губернатора. С. 151.
5. Обзор Подольской губернии за 1905 г. Каменец-Подольский : Губ. тип., 1888–1912. До изд. 1905 г. Прил. к Всеподданейшему отчету подол. губернатора. С. 135.
6. Обзор Подольской губернии за 1908 г. Каменец-Подольский : Губ. тип., 1888–1912. До изд. 1905 г. Прил. к Всеподданейшему отчету подол. губернатора. С. 126–127.
7. Памятная книжка Подольской губернии на 1911 год. Издание Подольского губернского статистического комитета; составил В.В. Филимонов. Каменец-Подольский : Тип. Подол. губ. правл., 1911. С. 109.
8. Памятная книжка Киевского учебного округа на 1913/1914 учебный год. Тип. т-ва И.Н. Кушнерев и К; склала Національна історична бібліотека України. Київ. 1913. Ч. I. С. 171, 173, 191.
9. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии реальных училищ за 1901 год. Киев, 1902. С. 5, 79.
10. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии реальных училищ за 1901 год. Киев, 1902. С. 43.
11. Очерки истории школы... Вторая половина XIX в. С. 111–112.
12. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии реальных училищ за 1896 год. Ведомость 17.
13. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии реальных училищ за 1903 год. С. 20.
14. Экономическая жизнь Подолии. 1913. № 2. С. 2.
15. Энциклопедический словарь / Издатели А. Брокгауз, И. Ефрон. Санкт-Петербург. 1898. Т. XXVI. С. 410–413.
16. Очерки истории школы... Вторая половина XIX в. С. 112.
17. Устав частного коммерческого училища В.Г. Подгурского в г. Каменец-Подольське. Каменец-Подольский. 1916. 16 с.

18. Трикоз В. З історії середньої спеціалізованої освіти на Україні у дожовтневий період. *Українська історія*. 1976. № 8. С. 121.
19. Державний архів Хмельницької області. Ф. 320. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 83–85.
20. Державний архів Хмельницької області. Ф. 320. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 86.
21. Державний архів Хмельницької області. Ф. 320. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 13, 19, 35, 108.
22. Державний архів Хмельницької області. Ф. 320. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 35.

Fryha I. Functioning of educational institutions Podilsk province in 1900–1917, contributed to the Ministry of Trade and Industry

The article is devoted to the disclosure of the peculiarities of the functioning of the educational institutions of the Podolsk province in 1900–1917, subordinated to the Ministry of Trade and Industry. It was found out that in 1902 in Podillia a general course of the first two classes of real schools and classical gymnasiums was developed, and in four years, on May 15, 1906, a new curriculum of real schools was approved by the tsarist regime, which acted in the main way up to liquidation these institutions in Soviet times.

It has been determined that during the second half of the nineteenth century – 1917, the curriculum of the real schools of Podillya changed several times, taking into account the norms of the laws issued by the tsarist government about real schools, in particular from: 1872 (binding compilation of the curriculum of real schools from regulated hours of individual disciplines); 1888 (teaching such disciplines as mathematics, foreign languages, natural history in junior high schools and increasing the hours in teaching history, geography, the Law of God and removing from the curriculum of chemistry and mechanics for the senior classes; 1906 (obligatory display in the curricula of real schools of the following disciplines: the Law of God, history, natural science, physics, foreign languages, legislation, mathematics, drawing, recording). Based on the qualitative filling of the curricula of the real schools of Podillya, it was established that the process of teaching general subjects was aimed at: developing students' ability to accurately and competently express their thoughts and abilities; speed of reading and writing; mastering the sections of mathematics; to develop the ability to draw a subject, draw it.

The prevalence of the emergence of commercial schools in the Podillya province, whose activities were regulated by the "Regulations on Commercial Schools" (from 1896), was established. As the archival documents shine among commercial schools in Podillya objects of a commercial nature were dominant, the scope and content of which were regulated by the Ministry of Finance, and general subjects – by the Ministry of Public Education.

Key words: Proskurivsky real college, Barskoye real college, Oleksiyivsky real school, Mohyliv-Podilsky commercial school, 8th class commercial schools K.V. Horbkovsky, G.Z. Stanishevsky and K.I. Tinovsky; 7th Grade Commercial School of I.R. Mazing.

ОСНОВНІ ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

У статті акцентовано увагу на тих етапах компетентнісного підходу, що реалізують формулювання основних принципів компетентнісно орієнтованої підготовки сучасного вчителя математики й окреслення очікуваних результатів її практичної реалізації. Визначено професійні компетентності вчителя математики, які повністю відображають основні педагогічні засади сучасного закладу вищої освіти. Виокремлені основні математичні компетенції, які спрямовані на формування висококваліфікованого професіонала, всебічно розвиненої особистості на ринку праці випускників закладів вищої освіти. Розкрито значення математичної компетентності для загальної та професійної культури вчителя математики, а також для ефективної педагогічної діяльності. У статті було вирішено основні завдання, які ми поставили перед собою, а це: розкрили значення математичної компетентності; показали практичну значимість компетентнісного підходу, можливість його впливу на підвищення ефективності розв'язування найрізноманітніших математичних задач. За таких основних завдань було досліджено, що внаслідок цього педагогічного підходу можна сформулювати й розвивати творчий підхід у випускників вищої школи.

У результаті дослідження було виявлено, що основним завданням для підготовки конкурентоспроможного фахівця має стати відкриття і сформованість предметних та ключових компетентностей студентів, інструментарій його втілення в навчальну діяльність. Під час дослідження було відзначено, що компетентнісним підходом можуть стати різні позитивні мотивації й форми заохочення, підтримка успіхів, емоційне спілкування, вміння імпровізувати в реальних навчальних ситуаціях. Вказана структура професійної діяльності вчителя математики досягається навчальними програмами, підручниками, посібниками, які засвідчують відповідність сучасним вимогам до професійного становлення сучасного вчителя математики. Необхідно забезпечити принцип доступності навчального матеріалу, отже, таким чином ми можемо забезпечити якісне оновлення професійної підготовки, яке передбачене положеннями Болонської декларації.

Під час дослідження було перелічено кілька основних педагогічних засад, на яких може бути сформований компетентнісний підхід для підготовки вчителя математики.

Ключові слова: сучасний вчитель математики, компетентнісний підхід, вища школа, математична компетентність, професійна діяльність учителя, структура професійної компетенції.

Постановка проблеми. Оцінюючи педагогічну діяльність, важливо бачити не лише зовнішній результат навчання, а сам процес професійного становлення майбутнього вчителя. Найголовніше значення ми знаходимо у тому, якою ціною можна одержати такий результат, на основі яких педагогічних засад сформувати підготовку майбутніх випускників ЗВО. Окрім виділення основних педагогічних засад, що втілюють загальну мету освіти та навчальну програму професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, вагоме значення має реалізація компетентнісного підходу, інструментарій його втілення в навчальну діяльність.

На думку В. Краєвського, методологія педагогіки є системою знань про структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способи набуття знань, які відображають педагогічну дійсність, а також системою діяльності з отримання логіки, методів та оцінки якості дослідницької роботи [7, с. 3–13]. Тому, одержуючи систему знань, необ-

хідно створити такий компетентнісний підхід, щоб співвідношення між дійсністю та відображенням у майбутній професійній діяльності передбачало чітко окреслений зміст професійної підготовки сучасного вчителя математики, його відповідність тенденціям уніфікації освіти й адекватність освітнім стандартам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх спеціалістів як важливу педагогічну проблему розглядають дослідники С. Сайлов і В. Серяков. Методологічні підходи до побудови змісту педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти України охарактеризовано науковцями О. Кобрій, В. Шаховим, а саме наукові, теоретико-методичні засади компетентності майбутнього вчителя математики зосереджені в працях А. Кузьмінського, І. Акуленко, С. Ракова, В. Гусева, Ю. Галайка. У своїй монографії О. Михалін виклав основні поняття математичної, методичної, педагогічної культури вчителя математики.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У праці В. Шахової [12] обґрунтовано різні методологічні підходи у базовій педагогічній освіті – особистісно орієнтований, діяльнісний, культурологічний, системний, компетентнісний, але ще не є визначеною методологія й основні етапи побудови педагогічних явищ. Аналіз науково-методичної літератури дає зрозуміти, що увага науковців була зосереджена на теоретичних аспектах компетентнісного підходу, але не реалізовано і не висвітлено основних принципів, етапів побудови компетентнісно орієнтованої підготовки сучасного вчителя математики у вищій школі. Актуальність наукової розвідки полягає також у тому, щоб окреслити професійні компетентності вчителя математики, які повністю відображають основні педагогічні засади сучасного закладу вищої освіти. Як наслідок, вважається невирішеною педагогічною проблемою формування компетентнісних якостей підготовки майбутніх фахівців. Але одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є реалізація компетентнісного підходу до структурування змісту професійної освіти.

Мета статті. Актуальним натепер є перехід від знаннєвого до компетентнісного підходу у навчанні, формування нового змісту вищої освіти, а також для створення сучасного освітнього простору для забезпечення конкурентоспроможності випускників, забезпечення мобільності та гнучкості їхньої підготовки. Мета роботи – охарактеризувати основні педагогічні засади компетентнісного підходу підготовки вчителів математики у вищій школі в процесі професійного становлення. Для досягнення сформульованої мети ставимо перед собою основні завдання: розкрити значення математичної компетентності для ефективної педагогічної діяльності, а також для загальної та професійної культури вчителя математики у вищій школі; показати практичну значимість компетентнісного підходу, можливість його впливу на підвищення ефективності розв'язування найрізноманітніших математичних задач, при цьому формувати й розвивати творчий підхід.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутнього вчителя математики у вищій школі здійснюється на основі Закону України «Про вищу освіту», Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., державних стандартів підготовки магістра галузі знань 0402 «Фізико-математичні науки» за напрямом підготовки 8.04020102 «Математика», яка передбачає не лише наділення магістрантів ґрунтовними знаннями, а й професійними компетентностями.

Формування змісту викладання математичних дисциплін у закладах вищої освіти України і вихід його на рівень світових стандартів передбачається програмою Болонського процесу, в якій входять українські заклади вищої освіти. Зміст вищої

освіти передбачає орієнтацію не лише на духовні, демократичні цінності, а й потребує принципово нового рівня підготовки фахівців, приділяється велика увага питанням викладання дисциплін. Принципи якісного підходу до підготовки сучасного вчителя стосуються його компетентності, формування самодостатньої людини, забезпечення високої якості освіти, професійної мобільності на ринку праці випускників ЗВО. Ми опрацювали основні компетентнісні засади формування підготовки сучасного вчителя математики, які спираються на всебічний гармонійний розвиток особистості, відповідність змісту математичних дисциплін запитам практики та подолання успадкованих стереотипів його побудови.

Зі свідомим оволодінням математичних дисциплін та застосуванням відповідних знань, умінь та навичок, що характеризують високий рівень фахової діяльності, пов'язана педагогічна компетентність. Основними її критеріями педагоги вважають гуманність та професійну компетентність. [12, с. 312] Математична компетентність є ключовою компетентністю підготовки сучасного вчителя математики для нової української школи. І важливими педагогічними засадами для створення нового освітнього середовища є вища школа, що є базою для формування професійно-компетентнісної особистості. Саме ця компетентність допоможе студентам досягти такого рівня професійного розвитку і такої компетентності, які відповідатимуть стандартам та якостям сучасного вчителя математики як суб'єкта своєї діяльності. Ключовим завданням кожного викладача має стати відкриття і сформованість предметних та ключових компетентностей студентів. За С. Раковим, під поняттям «математична компетентність» розуміють спроможність особистості бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень [11].

Указана структура (рис. 1) професійної компетенції вчителя репрезентується навчальними програмами, підручниками, посібниками, які засвідчують відповідність сучасним вимогам професійного становлення сучасного вчителя математики. Якісне оновлення професійної підготовки спрямоване також на забезпечення виходу української освіти на рівень світових стандартів, що передбачено положеннями Болонської декларації, яку підписали українські заклади вищої освіти.

Під час викладання математики у вищій школі потрібно враховувати специфічні особливості, характерні для математичних дисциплін, а саме: наявність теоретичної структури кожного курсу; розуміння, що математика побудована за стро-

гими законами логіки й тому вимагає відповідно строгого логічного мислення, що розвивається в процесі вивчення математичних дисциплін; глибоке розуміння матеріалу математичних курсів зумовлюється їх практичним спрямуванням, через яке відбувається осмислення, усвідомлення теоретичних знань, професійна спрямованість тощо; абстрактний характер математики викликає психологічні труднощі для студентів у сприйманні й засвоєнні математичної інформації та в її використанні; різні психологічні особливості студентів вимагають диференційованого підходу, спрямованого на адаптацію методик навчання до особистісних властивостей студентів [4, с. 35–39].

У процесі збагачення професійного досвіду викладання математичних дисциплін на сучасному рівні можна виокремити й охарактеризувати

такі етапи [8] становлення компетентнісного підходу вчителя математики:

1) накопичення певного первинного досвіду у процесі здійснення окремих елементів компетентнісної діяльності або етап «перших спроб»;

2) внаслідок збагачення суб'єктивного досвіду у здійсненні різних видів компетентнісного підходу відбувається професійна спрямованість на самостійне створення й реалізацію навчальних ситуацій – етап самоактуалізації;

3) під час аналізу отриманих результатів з боку викладача і студента можна встановлювати співвідношення перших спроб, виконаних за допомогою загальнонавчальних дій з методичними об'єктами із прогнозованими результатами – це навчально-адаптивний етап;

4) якісний професійно-адаптувальний етап проявляється не лише на повторення засвоєних

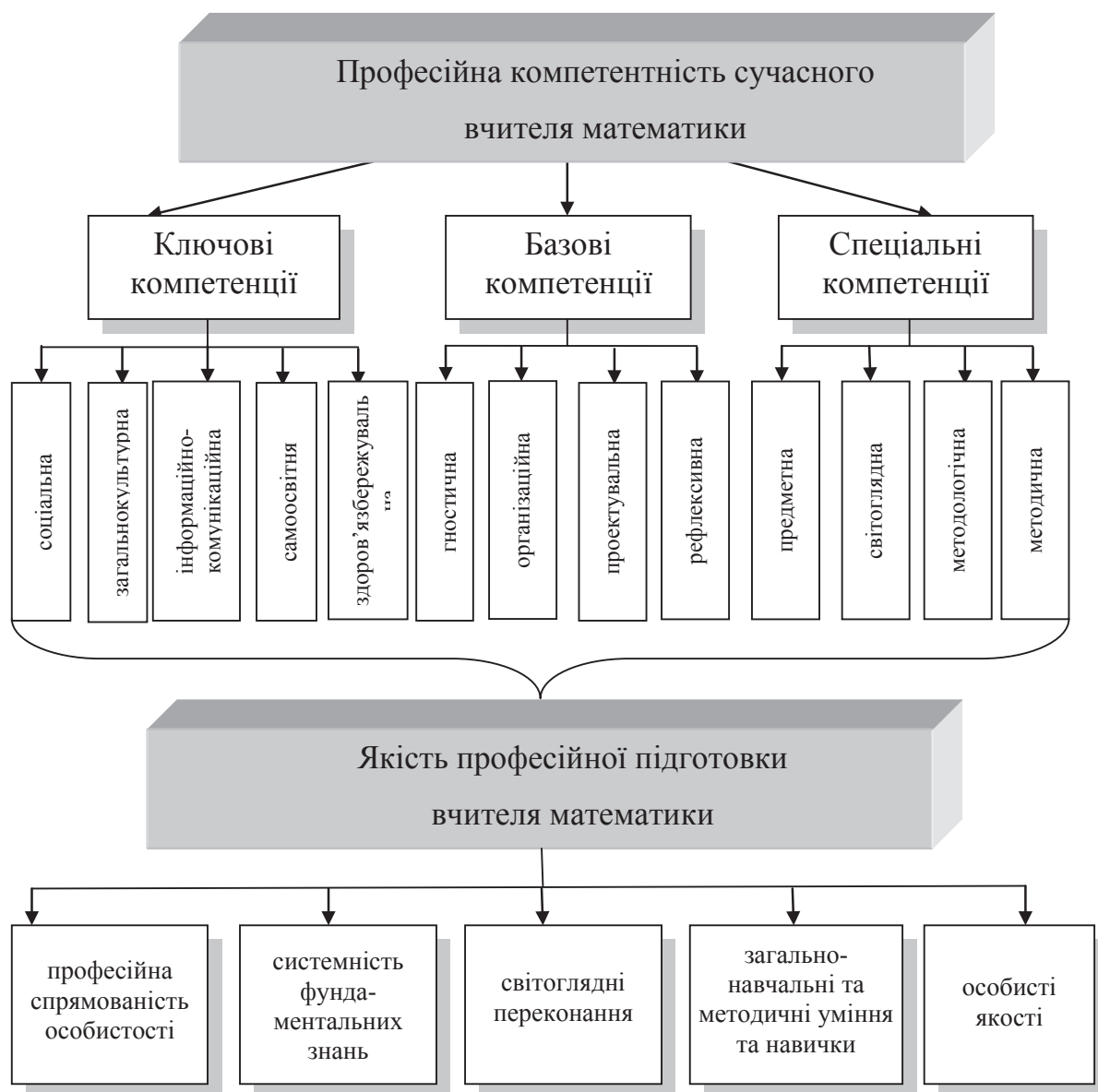


Рис. 1. Структура професійної компетентності вчителя математики

знань, умінь і навичок виконання компетентнісної діяльності в навчальному процесі, а й перенесення їх у якісну педагогічну діяльність у викладанні математики: аналіз логічної структури матеріалу, що вивчатиметься, можливих альтернативних варіантів його побудови, їх порівняння, підбір необхідних прикладів, конкретних ситуацій, вправ;

5) професійно-гармонізувальний етап – врахування і внесення в професійну діяльність індивідуальних якостей кожного учня зокрема.

Тобто в професійній діяльності потрібно врахувати розумові операції, потрібні для створення логічного ланцюгу умовиводів, а також того, що їх супроводжує й здатне впливати на їхню волю, емоції, настрої, побудову асоціацій. Під час підготовки вчителів математики необхідно створювати і забезпечувати правильне гармонійне мислення. Такі зусилля трансформуються у прагнення викладати по-новому, по-філософськи, «... забезпечити формування нового педагогічного мислення. Саме орієнтація на культурологічну підготовку потребує компетентнісного підходу до визначення змісту педагогічних дисциплін, адже тут важлива не інформація, а справді компетентність» [6, с. 80–81].

Аналізуючи зарубіжну наукову літературу, доходимо висновку, що створення компетентнісного підходу значною мірою спирається на рівні глибини знань за Веббом [1], які описують успішне опанування рівня знань, умінь і навичок студента.

Міністр освіти і науки України Лілія Гриневич зазначала: «Ми постійно шукаємо вчителів, які вчать, мають відкритий розум та натхнення, нестандартне мислення нового українського педагога, який цінує кожного учня і відкритий до найбільш ефективних форм навчання. Нам потрібно перетворити школу на дивовижну подорож у невідоме, де навчання рухає природна цікавість, а життєві навички дитини розвиваються поряд з талантом дитини та її природними здібностями» [9].

За доповіддю міжнародної комісії ЮНЕСКО «Освіта. Прихований скарб», проголошеної

Ж. Делором у 1996 році, можна виділити такі основні стратегічні завдання сучасної європейської освіти: «навчити вчитися, діяти і жити, тобто відповідати за власні вчинки і своє життя». І щоб цього набути необхідно вчитися протягом життя, набувати компетентностей, пов'язаних з життям у мультикультурному суспільстві, а також з розвитком інформаційного суспільства [5].

Функціонально-змістова компетенція утворюється шляхом вдосконалення вмінь читання, говоріння, аудіювання та письма. Змістовий компонент моделі характеризується професійно орієнтованою діяльністю, доступністю, інтерактивністю, варіативністю професійної підготовки майбутніх спеціалістів і спрямований на розвиток у них готовності до формування ключових компетентностей творчого володіння технологіями навчання [10, с. 25]. Зокрема, це стосується математичних дисциплін у контексті формування позитивного емоційного ставлення до вивчення математичних задач; вміння імпровізувати в реальних навчальних ситуаціях.

У своїх дослідженнях І. Акуленко [2, с. 36; 3] дійшла до висновку, що «дієвість та ефективність практичної частини компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики» залежить переважно від «освітньо-інформаційного середовища, у якому вона реалізується».

Для досягнення мети у сформованості конкурентоспроможних і висококваліфікованих випускників вищої школи перелічимо кілька основних педагогічних засад, на яких може бути сформований компетентнісний підхід для підготовки вчителя математики:

- необхідно забезпечити позитивне ставлення студентів до математичної діяльності;
- виховувати інтерес до математичних завдань, пропонувати цікаві логікорозвивальні завдання, розв'язування ситуативних завдань, цікаві факти із життя знаменитих математиків-науковців;

Таблиця 1

Рівні глибини знань, які описують успішне опанування рівня знань, умінь і навичок студента

Рівень	Ключові навчальні результати
Рівень 1 Запам'ятовувати а відтворювати	Розташовувати, повторювати, згадувати, декламувати, обраховувати, казати, констатувати, давати визначення, споріднювати, ідентифікувати, пам'ятати, зводити у таблиці, впізнавати, складати списки, маркувати, ілюструвати, вимірювати, називати, використовувати, переповідати, цитувати, парувати (поєднувати) хто, що, коли, де, чому
Рівень 2 Навички та концепції	Робити спостереження, висновки, інтерпретувати, змінювати, організувати, прогнозувати, ставитися, відокремлювати, показувати, підсумовувати, використовувати контекстні натяки, поділяти на категорії, виявляти причинно-наслідковий ефект, збирати і відображати, класифікувати, порівнювати, конструювати, розрізняти, оцінювати, будувати графіки, виявляти схеми
Рівень 3 Короткострокове стратегічне мислення	Переглядати, використовувати концепції для вирішення нестандартних проблем, оцінювати, наводити докази, порівнювати, будувати, критикувати, розробляти логічні аргументи, диференціювати, робити висновки, пояснювати явища з точки зору понять та концепцій, сформулювати, будувати гіпотези, досліджувати, розкривати
Рівень 4 Розширення мислення	Застосовувати концепції, розробляти, поєднувати, доводити, синтезувати, критикувати, аналізувати, створювати

– не обійтися без використання диференційованих дидактичних матеріалів, мультимедійних засобів навчання, комп'ютерної техніки;

– необхідно сприяти розвитку мислення (творчого і критичного), навчити застосовувати різні способи вираження думки, здатності передбачати результат і знаходити шлях до розв'язання, знаходити їм практичне застосування;

– компетентнісним підходом можуть стати різні позитивні мотивації й форми заохочення, підтримка успіхів, емоційне спілкування;

– формувати вміння використовувати набуті знання й особистий досвід, компетентності в життєвих ситуаціях через розв'язання ситуативних задач.

Саме такі основні педагогічні засади компетентнісного підходу виховують хороший смак і математичну компетентність та культуру, забезпечують у випускників розвиток дослідницької діяльності, розкритості, творчої винахідливості. І в кінцевому результаті через самопізнання, саморегуляцію і самоконтроль відбувається процес «портофоліо успіху» – відбувається досягнення успіху у просуванні сучасних учителів у власному розвитку.

Висновки і пропозиції. Випускники після завершення навчання в університеті мають продемонструвати, яких компетентностей вони набули під час навчання. Саме тому необхідно ввести у навчальну програму такі основні елементи: мету навчання, характеристику, можливості працевлаштування або подальшої освіти, компетенції програми, перелік результатів навчання.

Зазначений компетентнісний підхід до підготовки сучасного вчителя математики можна розглядати як одну із педагогічних засад, що дає підстави для подальшого дослідження якісних показників та критеріїв професійних організаційно-педагогічних умов до застосування компетентностей підготовки вчителя в умовах освітніх змін.

Список використаної літератури:

1. Webb N.L. et.al. Web Alignment Tool. 24 July 2005. Wisconsin Center of Educational Research. University of Wisconsin-Madison. 2 Feb. 2006. URL: <http://www.wcer.wisc.edu/WAT/index.aspx>.
2. Акуленко А.І. Теоретико-методичні аспекти формування методичної компетентності майбутнього вчителя профільної школи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання». Черкаси, 2013. 40 с.
3. Акуленко А.І. Компетентісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : монографія. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2013. 460 с.
4. Галайко Ю.А. Психолого-педагогічні передумови навчання математичних дисциплін студентів менеджерських спеціальностей. Дидактика математики: проблеми і дослідження : міжнародний збірник наукових робіт. Вип. 23. Донецьк : Фірма ТЕАН, 2005. С. 35–39.
5. Делер Ж. Доповідь міжнародної комісії ЮНЕСКО «Освіта. Прихований скарб». Міжнародне дослідження Визначення та відбір компетентностей. 1997–2003 рр.
6. Кобрій О.М. Формування змісту педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. 2-е вид., доп. 276 с.
7. Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее. *Педагогика*. 2002. № 1. С. 3–13.
8. Кузьмінський А.І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / А.І. Кузьмінський, Н.А. Тарасенкова, І.А. Акуленко. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. 320 с.
9. Математична компетентність як ключова компетентність нової української школи. Департамент освіти і науки Київської обласної державної адміністрації. URL: <http://www.kyiv-oblosvita.gov.ua/9606-matematichna-kompetentnist-yak-klyuchova-kompetentnist-novoji-ukrajinskoji-shkoli> (дата звернення: 02.03.2019).
10. Околович О.В. Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01, Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2014. 200с.
11. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій : дис... д-ра пед. наук : 13.00.02. Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2005. 516 с.
12. Шахова В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця : Едельвейс, 2007. 383 с.

Khyt R. Main pedagogical principles of the competence approach of modern teacher of mathematics in high school in the professional development

The article focuses on the stages of the competence approach that implement the formulation of the basic principles of competence-oriented training of a modern mathematics teacher and outline the expected results of its practical implementation. The professional competencies of the teacher of mathematics, which fully reflect the basic pedagogical principles of a modern higher educational institution are outlined. The basic mathematical competencies are singled out, which are aimed at forming a highly skilled professional, a fully developed individual in the labour market of graduates of higher educational institutions. The importance of mathematical competence for the general and professional culture of a teacher of mathematics, as well as for effective pedagogical activity is revealed. The article resolved the main tasks we set ourselves, and this: discovered the value of mathematical competence; showed the practical significance of a competent approach, the possibility of its influence on increasing the efficiency of solving various mathematical problems. With such basic tasks it was investigated that due to this pedagogical approach one can form and develop a creative approach to graduates of higher education.

As a result of the study, it has been discovered that the main task for the training of a competitive specialist is the formation of the subject and key competencies of students, the tools for its implementation in educational activities. During the study, it has been noted that various positive motivations and forms of encouragement, support for success, emotional communication, and the ability to improvise in real educational situations can become components of competence approach. The specified structure of the professional activity of the teacher of mathematics is achieved by educational programs, textbooks, manuals which certify compliance with modern requirements for the professional formation of a modern mathematics teacher. It is necessary to ensure the principle of the availability of educational material and thus we can ensure a qualitative upgrade of the professional training provided for in the provisions of the Bologna Declaration.

In the course of the study there were listed several basic pedagogical principles on which a competent approach can be developed for the preparation of a mathematics teacher.

Key words: *modern teacher of mathematics, competence approach, high school, mathematical competence, professional activity of a teacher, structure of professional competence.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.2

Т. О. Боднар

аспірант кафедри педагогіки та соціального управління
Національного університету «Львівська політехніка»

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАХІВЦІВ У ПОЛЬЩІ

У статті порушено проблему підготовки педагогічних кадрів у Польщі для дослідження їх підходу до формування якості освітньої системи, а також підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів із метою запозичення зарубіжної практики для змістового наповнення навчальних дисциплін на основі вимог сучасного соціуму.

Сучасне інформаційне суспільство висуває нові вимоги до підготовки вчителів. Вважається, що в межах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, електронних курсів із навчальних дисциплін та інших нових технологічних інновацій роль викладача відходить на задній план. Вимоги сучасного суспільства до підготовки педагогів визначають необхідність формування нових підходів до підготовки викладача на основі класичних досягнень вітчизняної педагогіки, що враховує ментальні та соціально-економічні основи, а також на основі вивчення досвіду зарубіжних країн. Україна та Польща мають багато спільного, тому для дослідження було обрано проблему особливостей підготовки вчителів у Польщі.

Ключові слова: педагогіка, підготовка педагогічних фахівців, Польща, магістр, ліценціат, педагогічні компетентності, Карта вчителя, європейські стандарти.

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне суспільство ставить нові вимоги до підготовки педагогів. Існує думка, що з інтенсивним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, е-курсів навчальних дисциплін та інших новітніх технологічних нововведень роль педагога відходить на другий план. Ми категорично із цим не погоджуємось, оскільки педагогічне спілкування сприяє формуванню активності щодо пізнавальної діяльності особистості, а роль педагога все більше набирає ролі педагога-консультанта, який спрямовує, орієнтує, допомагає.

Постановка завдання. Мета статті – розглянути особливості підготовки педагогічних кадрів у Польщі для дослідження їхнього підходу до формування якості освітньої системи, а також підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів з метою запозичення зарубіжної практики для змістового наповнення навчальних дисциплін на основі вимог сучасного соціуму.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна освіта як міждисциплінарний і різнобічний процес охоплює три напрями – пізнавальний, практичний та емоційний; виражається в чотирьох вимірах – регіональному, державному, європейському та глобальному, у трьох часових проміжках – минулому, теперішньому й майбутньому [1, с. 19]. Ці особливості вимог сучасного суспільства до підготовки педагогів зумовлюють необхідність формування нових підходів для

підготовки педагога на основі класичних досягнень вітчизняної педагогіки, яка враховує ментальні та соціально-економічні основи, і на основі вивчення досвіду зарубіжних країн. Оскільки Україна й Польща мають багато спільного, для дослідження обрано проблему особливостей підготовки педагогів у Польщі.

Грунтовна, повноцінна реформа освітньої системи, системи шкільної освіти, освіти й підготовки педагогів у Польщі датується кінцем ХХ століття. Тільки в 1998 році почали впроваджувати серйозні зміни, реформи в системі освіти. Проведена реформа мала на меті перевірити професійну кваліфікацію та підготовку педагогів, акцентувати увагу на запитах стосовно їхнього професійного розвитку й визначенні професійного розвитку педагогів [9, с. 23].

У Законі «Про вищу освіту» в Польщі [10, с. 186] говориться про двоступеневу систему підготовки вчителів: перший ступінь передбачає підготовку протягом 3–4 років, що завершується одержанням диплома професійних кваліфікацій, званнями професійного ліценціата, який має право влаштуватися на роботу або продовжити навчання; другий ступінь визначає продовження навчання після одержання першого ступеня. Другий ступінь навчання у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) завершується присвоєнням ступеня магістра. Установлено спеціальності, за якими здійснюється

підготовка вчителів для різних типів освітніх закладів [8, с. 87]. Зупинимось детальніше. Перша група спеціальності – це педагогічні працівники дошкільних закладів, початкової школи. Цю спеціальність можуть здобути педагоги, які завершили навчання першого або другого ступенів, що триває протягом 3 чи 5 років, та отримати професійну кваліфікацію ліценціата/магістра. Друга група – педагоги гімназії. Для одержання такої кваліфікації необхідно мати кваліфікаційний рівень ліценціата чи магістра. До третьої групи належать викладачі ЗВО. Викладачем ЗВО може стати фахівець, що має кваліфікацію магістра. Наприклад, психолого-педагогічна підготовка здійснюється за такими спеціальностями, як біологія, хімія, географія, історія, фізика, філологія (польська, англійська, німецька, російська, східнослов'янська), соціологія, філософія, музичне, художнє, технічне та фізичне виховання. У ЗВО психолого-педагогічна підготовка є необхідною [14, с. 258]. Кількість годин, розрахованих на педагогічну підготовку студента, наприклад, з педагогіки, психології, методики навчання та інформатики, становить від 120 до 405 годин на стаціонарній формі (5 років навчання) і від 195 до 354 годин на стаціонарній формі (3 роки навчання). Предмети педагогічного циклу становлять, відповідно, від 6,3% до 16,4% загального обсягу годин на всіх курсах п'ятирічного навчання й від 9,0% до 16,4% кількості годин на трирічних ліценціатських курсах. Велику різницю в кількості годин можна виявити у сфері вивчення педагогіки і психології на денній формі навчання протягом п'яти років, де від 60 до 90 годин виділяється на педагогіку; від 45 до 90 годин – на психологію [4, с. 258].

Позитивним явищем вважається впровадження двоступеневого навчання в ЗВО. Двоступенева система початкової освіти педагогів – ліценціат і магістратура – дає можливість після професійного навчання і здобуття звання ліценціата продовжити навчання на дворічних магістерських денних чи заочних факультетах. Підготовка на рівні ліценціата дає право на викладання в основних школах; на рівні магістра є доміантою освіти вчителів, що викладають у середніх школах – гімназіях і ліцеях. Зміст педагогічної підготовки студентів відображається в навчальних програмах і планах, академічних підручниках та інших джерелах. За напрямом підготовки «Педагогіка» навчальна програма містить три цикли дисциплін: перший цикл – дисципліни загального характеру, що є обов'язковими для всіх спеціальностей і формують педагога як особистість. Ці дисципліни забезпечують підготовку на академічному рівні (філософія, соціологія, економічні науки, політологія тощо), іноземні мови, фізичне виховання. Другий цикл – психолого-педагогічні дисципліни, що забезпечують не лише загальну підготовку, а й підготовку вихованця до майбутньої педагогічної діяльності з ура-

хуванням визначених критеріїв навчання в школі та позашкільних закладах. Третій цикл становлять спеціальні предмети, обрані безпосередньо педагогами [14, с. 263].

Підготовка вчителів/викладачів з вищою освітою за рівнями ліценціат/магістр для дошкільних закладів і початкової школи здійснюється в Польщі в таких ЗВО, як учительські колегії, вищі професійні школи з трирічним терміном навчання студентів та отриманням випускниками диплома ліценціата [14, с. 263]. Підготовка педагогів початкових класів комбінується з підготовкою вихователя для дошкільних закладів (оскільки їх теж називають педагогами в більшості європейських країнах). Така двопрофільна підготовка має суттєві позитивні аспекти. По-перше, більш ефективно виконуються завдання підготовки учнів старших груп до школи. Випускник ЗВО з ґрунтовною підготовкою теорії педагогічних наук має можливість швидко знайти роботу в шкільному або дошкільному закладі. Варто підкреслити, що практично всі польські регіони мають значну проблему працевлаштування педагогічних працівників. Усі діти, які йдуть до першого класу, обов'язково мають пройти однорічну підготовку в 0 класі (так звана «zegowka»), що зазвичай організовується при шкільному/дошкільному закладі. У подібних класах також працюють учителі, які здобули вищезазначену освіту [14, с. 263].

До основних педагогічних компетентностей у дошкільному навчальному закладі та початковій школі Е. Вільчковський, В. Пасічник зараховують творчі/креативні, компетентність співпраці, моральні, інформаційно-медіальні, праксеологічні тощо. Наприклад, праксеологічні компетентності реалізуються вчителем/викладачем в об'єктивному діагностуванні вихованців, якісному та результативному плануванні й чіткій організації власної педагогічної діяльності, самоконтролі та оцінюванні результатів своєї роботи; компетентність співпраці полягає в успішності спілкування, мобілізації учнів до активної навчальної діяльності, в усвідомленні освітнім працівником власної відповідальності за виховання дітей і дотримання загальноприйнятих моральних норм у контакті з ними, уміння вирішити конфліктні ситуації в класі/групі; щодо творчих/креативних компетентностей, вони виражаються в педагога у творчому підході до власної праці та нестандартній педагогічній діяльності, використанні найпотужніших і якісних методів і прийомів; інформаційно-медіальні компетентності полягають у використанні новітніх ІКТ інструментів під час навчального процесу з вихованцями дошкільного віку й учнями початкових класів. Говорячи про моральні компетентності, мають на увазі наявність загальнолюдської культури та виховання педагога, відповідальність за виконання власної педагогічної діяльності як

соціально вартісної та необхідної, тактовність, об'єктивність, демократію у стосунках із дошкільнятами й учнями [14, с. 264]. К. Денек у праці «Про новий вигляд освіти» зазначає: «Процес підготовки майбутніх педагогів варто сприймати серйозно. Цьому процесу притаманні вступне навчання, практика, вступ до професії, наступне навчання й удосконалення в ході роботи, а також підвищення кваліфікації» [3, с. 57]. Підготовка педагога до професії відбувається в трьох вимірах: науковий вимір – у контексті змісту підготовки; педагогіко-методичний – у контексті форм, методів і засобів праці; методологічний – зараховуємо до новаторської та дослідницької функцій, які повинні становити комплементарну цілісність [14, с. 247]. Підготовка педагогів у Польській Республіці здійснюється у двох юридично-адміністративних системах – публічній і непублічній, у двох середовищах: академічному (університети, вищі професійні та вищі педагогічні школи) й освітньому (вчительські колегії, які мають статус вищих шкіл); у трьох формах: стаціонарній, заочній, вечірній; на різних рівнях: навчання спеціаліста – 3 роки, що потім доповнюється магістратурою – 2 роки, магістратура – 5 років, а також післядипломне навчання. Навчання має академічний характер, реалізоване в рамках однієї дисципліни спеціалізації та доповнене педагогічною підготовкою (близько 270 годин) із психології, педагогіки та дидактики, а також 150 годинами педагогічної практики. У певних ЗВО, за європейськими вимогами, починає входити в практику двопредметна підготовка. Тобто тепер основним стандартом педагогічної підготовки в Польщі став рівень п'ятирічного навчання у ЗВО. На основі нормативних документів, що регулюють процес педагогічної підготовки, дають змогу визначити основні цілі педагогічної підготовки у вищих школах: набуття знань із циклу суспільних дисциплін про норми та закони, які керують цим розвитком, про досягнення цивілізації та культури й закладені в них ціннісні складники; методи формулювання, вирішення й оцінювання індивідуальних і суспільних завдань у різноманітних напрямках професійного, культурного чи громадського життя; методи наукового пізнання навколишнього середовища; цілі та виховні завдання підготовки нового покоління, їх передумови, пов'язані з трансформацією суспільного устрою Польщі; напрями розвитку освіти й виховання у світі, їх передумови, пов'язані зі зміною суспільного ладу; напрями розвитку освіти й виховання у світі на фоні глобальних проблем людства та можливі шляхи їх вирішення; планування і програмування власної, учнівської діяльності; покращення своєї педагогічної діяльності й учнівської роботи; формування в студентів розуміння суспільної ролі педагога; відповідальність за свою діяльність, готовність до пізнання себе,

учня; готовність до співпраці з різними освітніми представниками [13, с. 251–252]. Ч. Купісевич зазначає, що є сенс підготовки вчителів у підвищенні їхньої кваліфікації з одночасним реформуванням їхньої подальшої підготовки. На сутність і способи підготовки педагога впливають такі фактори: бажання вчитись, обсяги інформації та навчально-матеріальної бази, професійна мобільність, науковий прогрес, засоби масового впливу [7, с. 107]. Основними документами, які регулюють систему професійного зростання та проблеми забезпечення роботою вчителів Польщі, є Карта вчителя від 26 січня 1982 р. зі змінами від 6 грудня 2007 р. (Karta nauczyciela po zmianach z 6 grudnia 2007); Адміністративно-процесуальний кодекс; Закон «Про зміни до закону про статус вчителя, а також про зміну деяких інших законів» від 18 лютого 2000 р.; Закон «Про внесення змін до Закону «Про систему освіти» від 23 серпня 2001 р.; Розпорядження Міністра національної освіти щодо отримання ступенів професійного зростання вчителів від 3 серпня 2000 р.; Закон «Про зміну статусу вчителя» від 15 липня 2004 р.; Розпорядження Міністра освіти і спорту щодо сприяння отримання вчителями ступенів від 1 грудня 2004 р. Статус учителів, кваліфікації, опис посад учителів, а також принципи професійного розвитку закріплені статтею 9а Карти вчителя. Згідно із цим юридичним документом, уведено в дію чотири ступені професійного розвитку вчителя: учитель-стажер, контрактний учитель, штатний учитель, заслужений учитель. Заслужений учитель має можливість за професійні здобутки отримати диплом почесного професора освіти. Учитель-стажер проходить випробувальний термін упродовж року; контрактний учитель мусить мати 9 місяців досвіду роботи в школі; штатний і кваліфікований учитель – 2,9 років; штатний учитель або вчитель, що має докторський ступінь, – 1,9 року. Щоб отримати наступну кваліфікаційну категорію, вчителю потрібно виконати певні вимоги [6, с. 7]. Варто підкреслити, що головна умова для надання вчителю наступного рангу професійного зростання – це наявність відповідних кваліфікацій. Тобто вчитель мусить мати вищу педагогічну освіту; відповідний досвід (стаж) педагогічної діяльності, позитивні характеристики, а також схвалення комісії (для контрактного або дипломованого вчителя) чи скласти іспит перед комісією (на ступінь штатного вчителя) [11, с. 4].

У Польщі до кандидата на посаду вчителя висуваються вимоги, що стосуються кваліфікації, моральних характеристик, здоров'я. Кваліфікаційні вимоги до претендентів на посаду вчителя зазначаються в розділі 3 статті 9.1 Карти вчителя, а також ухвалі Міністра національної освіти від 10 жовтня 1991 р., у яких зазначається, що посаду вчителя може зайняти особа, яка має

вищу освіту з відповідною педагогічною підготовкою та/або закінчила установу, що здійснює підготовку вчителів, а також має досвід роботи на відповідній посаді; дотримується основних моральних принципів; за станом здоров'я придатна до виконання професійних обов'язків [6, с. 7]. Випускники ЗВО з дипломом магістра мають право працювати в будь-якому типі навчального закладу. Учителі, які не мають звання магістра, можуть працювати в середніх школах/ліцеях, якщо викладають предмет із вузької спеціалізації й мають додаткову педагогічну підготовку щодо роботи з молодими людьми [8, с. 153].

Підготовка педагогічних працівників у Польщі, як правило, здійснюється в університетах, академіях, а також вищих педагогічних навчальних закладах. Двоступеневість освіти, що впливає з реалізації умов Болонського процесу, уможливорює майбутнім педагогам початок роботи після закінчення навчання першого ступеня – 3 роки з дипломом бакалавра. У підготовці педагогів, особливо вчителів середніх шкіл, основну роль відіграють університети [8, с. 59]. Підготовку вчителів для всіх рівнів шкільної системи освіти в Польщі здійснюють такі установи, як університети й вищі педагогічні школи (педагогічні академії), де здійснюють підготовку вчителів різного фаху для шкіл усіх рівнів; політехнікуми – забезпечують підготовку вчителів професійних предметів для середніх шкіл, закладів технічної освіти, а також меншою мірою вчителів-предметників загальноосвітніх дисциплін природничо-математичного циклу для шкіл усіх рівнів; економічні академії, аграрні, медичні, а також одна гірничо-металургійна академія готують учителів професійних предметів для середніх професійних шкіл усіх рівнів; вищі професійні школи – здійснюють підготовку вчителів різного фаху для роботи в дошкільних закладах, основних школах, освітніх і виховних закладах, шкільних бібліотеках, а також учителів теоретичних професійно спрямованих предметів і практичної професійної підготовки для середніх шкіл; учительські колегіуми – готують учителів різного фаху для роботи в дошкільних закладах, основних школах, освітніх та опікунських закладах, шкільних бібліотеках; учительські колегіуми іноземних мов – готують учителів для навчання іноземної мови в основних і середніх школах.

Учителі, які працюють у системі шкільної професійної освіти, належать до однієї з трьох категорій: учителі загальноосвітніх предметів, учителі професійних предметів, учителі практичної професійної підготовки. Учителі забезпечуються роботою в установах, що здійснюють підготовку вчителів, закладах професійного вдосконалення вчителів, педагогічних консультаціях, у тому числі спеціалізованих, педагогічних бібліотеках, воеводських центрах політехнікумів, дошкільних

зкладах, середніх загальноосвітніх і професійних школах, професійних ліцеях, технікумах, освітньо-виховних закладах, що забезпечують опіку та виховання учнів у період навчання поза місцем проживання. Професія педагога має власну специфіку для спеціалізованих шкіл. Діти/учні спецшкіл починають навчальний процес ще в дошкільному віці. Таке навчання триває до 26 років, тобто до етапу професійного навчання, а в певних випадках – до адаптаційного періоду до професії. Тому вчитель спеціальної освіти має на меті, як зазначає Я. Дорошевська, «доведення вихованця з відхиленнями від норми до доступного йому рівня, що вимагає інтегрованого впливу на нього всіх принципів педагогічної виховної роботи» [4, с. 549].

Комплексна педагогічна функція полягає не лише у виконанні навчальної програми, а й у виході за межі цих завдань через певні впливи, а саме соціальні та передусім реабілітаційні, оскільки якщо педагог прагне досягти мети, то має діяти комплексно, здійснюючи вплив на інтелектуальний і фізичний розвиток особистості. Педагогічна підготовка для роботи в спеціалізованих школах здійснюється в Академії спеціальної педагогіки. Також цим займаються заклади професійної освіти й центри професійного вдосконалення. Перелічені заклади готують спеціальних педагогів, яких, «як правило, визначають як працівників закладів спеціального виховання або вчителів-вихователів, що працюють у спецшколах». Завдання спеціального вчителя «не відрізнятимуться в основних моментах від завдань учителя основної школи» [2, с. 7]. Професійне вдосконалення педагогів є безперервним процесом, що триває до моменту виходу на пенсію, полягає в постійному пошуку нових «свіжих» рішень та освітніх можливостей, у розширенні меж власних професійних компетентностей і знань, а також у вдосконаленні психолого-педагогічного знання [12, с. 111]. Сьогодні в Польщі є безліч форм професійного вдосконалення педагога. Одні з них легкодоступні й безкоштовні. Наприклад, участь у відкритих заняттях, вивчення педагогічної та психологічної літератури, перегляд публікацій колег в онлайн-форумах, постійний контакт із психологом і логопедом, обмін інформацією/досвідом з іншими працівниками навчального закладу, участь у педагогічних радах. Інша категорія вдосконалення вимагає часових і фінансових затрат. За підвищення рівня освіти й педагогічної кваліфікації відповідальними залишаються університети та вищі школи [7, с. 87]. Також особлива увага в системі педагогічної освіти вчителів надається самоосвіті під час виконання професійних обов'язків. М. Грондас подає таке визначення: «... професійний розвиток учителя – це систематичний процес змін особистих пріоритетів, дидак-

тично-виховних концепцій, знань, умінь і практичної діяльності, спрямований на оптимізацію професійної ефективності й особистого задоволення від роботи» [5, с. 123].

Отже, аналізуючи нормативні освітні документи Польщі та підхід Польської влади до освітньої ситуації, бачимо, що в системі вищої педагогічної освіти Польщі впроваджено двоступеневе навчання (бакалавр/магістр); двоступенева система початкової освіти вчителів дає можливість продовжити навчання на дворічних магістерських денних чи заочних програмах; учителів різних типів освітніх закладів готують за такими спеціальностями: вчитель дошкільних закладів, початкової школи, вчитель гімназії, викладач вищої школи; підготовку вчителів для всіх рівнів шкільної системи освіти здійснюють такі заклади вищої освіти, як університети й вищі педагогічні школи, політехнікуми, економічні, аграрні та медичні академії, вищі професійні школи, вчительські колеґіуми. Така підготовка майбутніх педагогів поєднує підготовку вихователя для дошкільних закладів з підготовкою вчителів початкових класів.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, чітка структурована діяльність освітнього департаменту Польщі, який чітко унормував відповідальних за ту чи іншу педагогічну підготовку, свідчить про серйозний підхід і відмінні перспективи для розвитку польської освіти з постійним наближенням до Європейських стандартів. Це зумовлює якість навчання та підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів. Українській системі підготовки педагогів, на нашу думку, варто запозичити підхід до змістового наповнення навчальних дисциплін на основі вимог суспільства й урахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається.

Список використаної літератури:

1. Banach C. Edukacja nauczycielska – stan i perspektywy. *Kultura i Edukacja*. 1996. P. 17–25.
2. Borzyszkowska H. Osobowosc pedagoga specjalnego. *Szkola Specjalna*. 1983. P. 5–12.
3. Denek K. Onowysztaltedukacji. Torun, 1998. 177p.
4. Doroszevska J. Pedagogika specjalna: rozdzial 4. Torun. 636 p.
5. Grondas M. Rozwoj zawodowy nauczyciela: materialy edukacyjne – Szkolenie Ekspertow ds. Awansu Zawodowego Nauczycieli. Warszawa: WODN, 2004. 157 p.
6. Karta nauczyciela po zmianach z 6 grudnia 2007 r. Poznan: Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa, 2008. 52 p.
7. Kupisiewicz Cz. Rzecz o ksztalceniu. Wybyr rozpraw i artykuiyw. Radom, 1999.
8. Laska E.I. Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoly. Rzeszow: WURZ, 2007. 341 p.
9. Piwowarski R. Dziecko – nauczyciel – rodzice. Warszawa: WsiP, 2001. 243 p.
10. Science, research and innovation performance of the EU 2016. A contribution to the Open Innovation, Open Science, Open to the World agenda. URL: <https://rio.jrc.ec.europa.eu/en/library/science-research-and-innovationperformance-eu-2016>.
11. Skaldanowski H. Awans zawodowy nauczyciela. Torun: Wyd. BEA, 2002. 145 p.
12. Sto lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy wydarzenia. Warszawa: Wyd. Pedagogiczne ZNP, 2005. 195 p.
13. Вільчковський Е.С. Підготовка педагогів для дошкільних закладів у польських ВНЗ у контексті Болонського процесу. URL: <http://vuzlib.com/content/view/263/84/>.
14. Шемпрух Й. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999): дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04. Івано-Франківськ, 2001. 438 с.

Bodnar T. Features of training of pedagogical properties in Poland

This article deals with the problem of training pedagogical staff in Poland to study their approach to the formation of the quality of the educational system, as well as the training of highly skilled pedagogical staff for the purpose of borrowing foreign practice content of educational disciplines on the basis of the requirements of modern society.

Modern information society puts new demands on the training of teachers. It is believed that with the intensive development of information and communication technologies, e-courses of educational disciplines and other new technological innovations, the role of the teacher is diverted to the background. These demands of modern society to the training of teachers determine the need for the formation of new approaches for the preparation of a teacher based on the classical achievements of domestic pedagogy, which takes into account the mental and socioeconomic foundations, and on the basis of studying the experience of foreign countries. Ukraine and Poland have much in common, so the problem of the peculiarities of teacher training in Poland was chosen for the study.

Key words: pedagogy, preparation of pedagogical specialists, Poland, master's degree, license, pedagogical competencies, "Teacher's card", European standards.

К. В. Діхнич

аспірант кафедри української мови
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Статтю присвячено розгляду особливостей організації професійної підготовки учителів початкової школи в процесі педагогічної практики. Проаналізовано науково-педагогічну літературу з проблеми дослідження, визначено ключові поняття. Виокремлено недоліки в проходженні педагогічної практики студентами, окреслено структуру та види педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів. Зроблено спробу виокремити систему організаційних умов проходження педагогічної практики, які сприяють розвитку професійних здібностей майбутніх учителів.

Вважається за доцільне розробити систему організаційно-педагогічних умов для проходження педагогічної практики, що сприятиме розвитку професійних здібностей майбутніх учителів. Такі умови можуть бути представлені збільшенням науково-дослідної роботи студентів у процесі проходження педагогічної практики; створенням реальних можливостей для консолідації та поглиблення отриманих знань; бажанням студентів самостійно здійснювати виховну роботу зі студентами молодших курсів; розумінням факту, що аналіз занять практикуючих спеціалістів здійснюється не лише керівником педагогічної ради, а й викладачами початкових класів; вирішенням навчально-професійних завдань та розвитком творчих здібностей студентів перед початком педагогічної практики в процесі навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: професійна підготовка, заклад вищої педагогічної освіти, заклад початкової освіти, майбутні вчителі початкової школи, педагогічна практика, організація педагогічної практики.

Постановка проблеми. Суспільна потреба в ініціативних, всебічно освічених фахівцях, здатних до подальшого професійного розвитку і самонавчання, духовного і професійного вдосконалення, актуалізує соціальне замовлення на підготовку учителів початкової школи, здатних застосувати найновіші досягнення педагогічної теорії та практики в процесі творчої самореалізації, у розбудові особистого діалогу з учнями. Такі вимоги зумовлюють пошуки дослідниками ефективних шляхів модернізації підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладі вищої педагогічної освіти, насамперед такого особливого складника, як педагогічна практика.

Педагогічна практика забезпечує майбутнім учителям набуття початкового професійного досвіду самостійної трудової діяльності в оптимально наближених до роботи за фахом умовах, розвиток педагогічного мислення, професійно значущих якостей особистості, тобто набуття професійної компетентності. Водночас, як показує аналіз практичного досвіду, науково-педагогічних джерел та практичної діяльності, нині наявне зниження рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання освітніх завдань; спостерігаються труднощі студентів щодо адаптації до реального педагогічного процесу в сучасному закладі початкової освіти; є потреба окреслити особливості організації професійної підготовки майбутніх

учителів початкової школи в процесі педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що основні вимоги до сучасного вчителя відображені в низці нормативних документів, а саме: у Конституції України, Законі України «Про освіту» (2017 р.), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 р., Концепції «Нова українська школа» (2016 р.). Як зазначено в Концепції «Нова українська школа», «школа українська буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель. Він – успішний вчитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми й адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає» [3].

Окремим аспектам підготовки майбутніх учителів до педагогічної практики присвячені праці О. Абдуллої, С. Бреус, С. Єлканова, Г. Коджаспирової, Л. Кацова, Г. Кузнєцової, В. Морозової, О. Семенов, Л. Хомич, А. Щербакова й ін. Цікавий також закордонний досвід вивчення проблем готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності (Д. Аллен, Ч. Гайтскел, П. Драганов, Р. Клінке, Г. Сектодер, Ж. Трошнер та ін.).

Незважаючи на широке коло досліджень щодо підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, питання організації професійної під-

готовки майбутніх учителів початкової школи в процесі педагогічної практики не було належно висвітлено.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити окремі аспекти організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в процесі педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психології та педагогіці широко вживається термін «професійна підготовка». Аналіз наукової літератури (Л. Бондарева, І. Коновальчук, О. Семенов та ін.) засвідчує, що професійна підготовка може бути представлена двома способами: за схемою процесу: як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій; за структурою діяльності: як сукупність способів і засобів, де дотримання їх один за одним має не тимчасову, а цільову детермінацію. У дослідженні професійною підготовкою називаємо формування професійної компетентності, процес оволодіння засобами вирішення професійно-педагогічних завдань, а також моделями їх рішень.

Як показує аналіз наукових джерел, поняття «практика» широко використовується такими науками, як філософія, психологія, педагогіка, кожна з них вкладає свій зміст у це поняття. Аналіз наукових джерел (І. Козій, М. Прокоф'єва) дає підстави стверджувати, що практика – це матеріальна, чуттєво-предметна, цілепокладальна діяльність людини, що за змістом передбачає засвоєння і перетворення природних і соціальних об'єктів, становить загальну основу, рушійну силу розвитку людського суспільства і пізнання [4]. Як педагогічна категорія практика є складовою частиною навчально-виховного процесу і покликана навчити студентів застосовувати науково-теоретичні знання з педагогіки, психології, фахових методик та спеціальних дисциплін у педагогічній діяльності, а також удосконалювати відповідні практичні навички [6]. М. Щуркова доводить, що педагогічна практика є важливою ланкою в професійному зростанні фахівця, передує безпосередньо практичній діяльності, є єдиним елементом між досліджуваною теорією і практичною діяльністю молодого фахівця [8, с. 44].

Безумовно, педагогічна практика є найважливішим етапом організації професійної підготовки майбутнього педагога в системі освіти. Вона сприяє закріпленню знань, здобутих студентом під час теоретичного навчання, формуванню умінь і навичок його практичної діяльності як фахівця, що становлять основу педагогічної майстерності.

Зазначимо, що в зміст практичної діяльності студентів-практикантів входять такі функції: ознайомлення із системою навчальної та виховної роботи школи, вивчення системи планування освітнього процесу школи, класу, особистості учня і колективу класу, а також із системою навчальної

і позакласної роботи із предметів, вивчення досвіду кращих учителів школи, а також розроблення і проведення навчальної та позакласної роботи, розроблення поурочних і тематичних планів уроків, проведення уроків, виготовлення дидактичного матеріалу і наочних посібників тощо [2].

У системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи педагогічна практика є формою навчання, яка поєднує теоретичні знання, здобуті в університеті, з майбутньою самостійною роботою в школі. Студенти-практиканти опановують комплекс умінь і навичок творчо здійснювати всі види навчально-виховної і суспільної діяльності в реальних ситуаціях педагогічного спілкування. Мета педагогічної практики полягає в тому, щоби сформувати в студентів особистісну готовність до роботи вчителем початкових класів, вміння творчо організувати навчальну і виховну роботу з молодшими школярами. Основним завданням педагогічної практики є поглиблення й інтегрування педагогічного досвіду, набутого студентами, в єдину систему професійних знань, умінь, навичок.

Аналіз стану педагогічної практики в м. Суми дає підстави узагальнити досягнення і недоліки в її організації і проведенні. У процесі цієї практики, незважаючи на те, що метою її є розвиток творчих здібностей, студенти здебільшого залишаються в пасивній позиції. О. Абдуліна пише: «Головним недоліком підготовки випускників є розрив між теоретичними знаннями і навичками їх практичного використання, звідси слабе володіння практичними вміннями та навичками» [1, с. 34].

Здійснений нами аналіз проходження педагогічної практики майбутніми учителями початкової школи доводить обґрунтованість позиції вчених. Серед типових труднощів такі: багато студентів не можуть налагодити контакт зі школярами, не вміють організувати навчальну роботу, розподіляти увагу до учнів на уроці, не готові до гнучких педагогічних дій, не здатні об'єктивно і глибоко аналізувати події.

Часто студенти-практиканти стикаються із труднощами під час виконання методичних завдань, пов'язаних із календарним і тематичним плануванням, відбором змісту й обсягу навчальної інформації відповідно до теми заняття, форм і методів навчально-пізнавальної роботи учнів, врахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей, складанням планів-конспектів занять, підготовкою виховного заходу, проведення педагогічного експерименту й ін. Складнощі зумовлені не тільки індивідуальними особливостями майбутніх учителів, а й методичною забезпеченістю. Тому необхідний серйозний і уважний підхід до організації педагогічної практики.

Під час дослідження питання організації педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи розглянемо основні її види та функції. Навчальними планами закладів вищої освіти,

як показує аналіз наукових джерел [8, с.116], передбачено такі види практики:

1. На освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр»:

- пасивна педагогічна пропедевтична (1 курс),
- пасивна педагогічна аналітична (2 курс),
- комплексна аналітична і літня виховна (3 курс),
- комплексна навчально-виховна в 5–8 класах (4 курс).

2. На освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр»:

- науково-дослідна, стажистська, асистентська педагогічна практика в закладах нового типу або ЗВО.

Функції перелічених видів практики, як зазначають О. Семенов, Л. Базиль, Т. Дятленко, такі: навчально-освітня; виховна; організаційна; психологічна; розвивальна; інтегровально-диференційована; стимулювальна; культурологічна; аксіологічна; акмеологічна; контроль-корекційна [8, с. 115]. Названі функції виконуються комплексно.

Зокрема, під час проходження літньої педагогічної практики майбутні вчителі початкових класів працюють на посадах стажистів, помічників вихователів, педагогів-організаторів; викладачі здійснюють контроль за проходженням літньої практики: відвідують табори, де працюють студенти-практиканти, перевіряють документацію, консультують, надають методичну допомогу.

На 2 і 3 курсах навчальна практика проходить без відриву від занять. Ця практика пасивна: студенти спостерігають за перебігом навчально-виховного процесу. Отримані в процесі теоретичної підготовки знання перевіряються практикою, втілюються студентами-практикантами. Відбувається процес вироблення основних педагогічних умінь і навичок. Така практика проводиться під наглядом викладачів кафедри, за підсумками її проведення виставляється диференційований залік.

Педагогічна практика на передвипускному курсі інтегрує у своєму змісті теоретичні знання й практичні навички, набуті під час попередніх практик. Розпочинається практика серією показових уроків із навчальних предметів у початковій школі. Урок студента оцінюється керівником практики, викладачами-методистами, вчителем і студентами, які беруть активну участь в обговоренні й аналізі уроків.

Підсумковим етапом підготовки вчителя початкової школи є педагогічна переддипломна практика на випускному курсі. Тривалість практики становить чотири тижні. Переддипломна практика є важливим етапом практичної підготовки майбутнього вчителя. Під час цієї практики студенти виконують обов'язки вчителів початкових класів [4].

У Глухівському національному педагогічному університеті ім. Олександра Довженка переддипломну практику характеризують як практику на робочому місці вчителя, що триває 6 тижнів у VII семестрі. Свою діяльність кожний студент-практикант організовує відповідно до вимог Статуту навчально-виховного закладу, дотримується правил внутрішнього розпорядку навчально-виховного закладу, виконує розпорядження адміністрації баз практики і керівників практики. Студенти-практиканти мають право з усіх питань, що виникають у процесі проходження практики, звертатися до керівників практики університету, адміністрації навчально-виховного закладу (баз практики), вносити пропозиції щодо вдосконалення навчально-виховного процесу, організації практики, брати участь у роботі конференцій, нарад.

У Сумському державному педагогічному університеті ім. А.С. Макаренка переддипломну практику характеризують як виробничу практику, метою якої є формування загальних та професійних (фахових) компетенцій майбутнього фахівця, набуття програмних результатів навчання, а також проведення експериментальних досліджень, необхідних для написання курсових та кваліфікаційних робіт.

Дуже важливо під час організації тієї чи іншої практики, щоби студенти проходили її в тих класах, де працюють високопрофесійні вчителі.

Як засвідчує проведений аналіз наукових досліджень та нашої практичної діяльності як учителя початкової школи, більш ефективним є розподіл студентів, починаючи з перших видів практики, у ту саму школу, у той самий клас, до того ж учителя. Перебуваючи протягом трьох років у постійному контакті з одним учителем-класоводом, студент-практикант вибирає в себе стиль його роботи. Так, студент протягом усього навчального процесу зможе більш детально ознайомитися із програмою та методикою всіх чотирьох класів початкової школи, вивчити методику викладання предмета одним учителем. А на старших курсах він зможе самостійно внести корективи в діяльність учителя-наставника.

Отже, у процесі проходження педагогічної практики студент має можливість безпосередньо спостерігати роботу своїх старших колег – майстрів педагогічної праці, новаторів, певною мірою опанувати елементи передового педагогічного досвіду, який завжди містить творчий пошук, новаторство, ініціативу і забезпечує ефективність педагогічних результатів навчально-виховного процесу.

Під час проходження практики практикант має:

- ознайомитися з організацією навчально-виховного процесу в початковій школі, вивчити шляхи реалізації положень основних нормативних документів, зокрема Концепції «Нова українська школа», чинних програм тощо;

- ознайомитися зі специфікою навчального закладу, системою навчально-виховної роботи, матеріально-технічною базою школи (провести бесіди з адміністрацією школи, учительським колективом, класоводом, бібліотекарем тощо);

- вивчити шкільну документацію (плани роботи школи, методичного об'єднання вчителів, календарно-тематичні плани вчителів, плани, класний журнал, розклад навчальних занять тощо);

- складати плани-конспекти уроків; готувати дидактичні матеріали для індивідуальної та групової, колективної роботи учнів;

- виготовляти наочні посібники, складати сценарії виховних заходів;

- проводити уроки і виховні заходи, робити їх самоаналіз;

- відвідувати уроки учителів і практикантів, брати участь в їх обговоренні [8].

Наш досвід керівництва студентами під час педагогічної практики засвідчує, що безпосередньо на практиці студент може реально навчитися сприймати дітей такими, якими вони є, виробити в собі навички терпіння, витримку, відповідальність і почуття обов'язку. Під час роботи з дітьми практиканти швидко розуміють, що важливо постійно займатися самоосвітою і самовихованням, адже сучасні вимоги до вчителя та рівня розвитку учнів потребують постійного самовдосконалення педагога.

Зокрема, щоби сформувати в учнів десять ключових компетенцій за Концепцією «Нова українська школа», майбутньому учителю початкової школи необхідна всебічна підготовка, знання психології, володіння прийомами саморегуляції та самокорекції. Як зазначається в Концепції, спільними для всіх компетенцій є такі вміння: уміння читати і розуміти прочитане; уміння висловлювати думку усно і письмово; критичне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; виявляти ініціативу; творити; уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення; уміння конструктивно керувати емоціями; застосовувати емоційний інтелект; здатність співпрацювати в команді [3].

Проходження педагогічної практики допомагає формувати в умовах педагогічного процесу методичну рефлексію, коли для майбутнього вчителя предметом роздумів стають засоби і методи педагогічної діяльності. Аналіз власної педагогічної діяльності допомагає практиканту усвідомити труднощі, що виникають у нього в роботі, знайти грамотні шляхи їх подолання.

На нашу думку, доцільно було б розробити систему організаційних умов проходження педагогічної практики, яка сприяла б розвитку професійних здібностей майбутніх вчителів. Такими умовами можуть бути:

- активізація дослідницької роботи студентів у процесі педагогічної практики;

- створення реальних можливостей для закріплення і поглиблення отриманих знань;

- наявність у студентів бажання самостійно реалізувати навчально-виховну роботу з молодшими школярами;

- аналіз уроків практикантів здійснюється не лише керівником педпрактики, а й учителями початкової школи;

- вирішення навчально-професійних завдань та розвиток творчих здібностей студентів до початку педагогічної практики, у процесі навчально-виховної діяльності в закладі вищої освіти.

Вважаємо, що успіхів у навчанні і вихованні учнів майбутні учителі початкової школи зможуть досягти тільки тоді, коли свої професійні обов'язки вони будуть виконувати творчо, систематично знаходити ефективні форми і методи вирішення педагогічних завдань відповідно до цілей і завдань навчання і виховання.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, у результаті аналізу окремих аспектів організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в процесі педагогічної практики можна виділити основні види практики. На освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр»: пасивна педагогічна пропедевтична (1 курс), пасивна педагогічна аналітична (2 курс), комплексна аналітична і літня виховна (3 курс), комплексна навчально-виховна в 5–8 класах (4 курс). На освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр»: науково-дослідна, стажистська, асистентська педагогічна практика в закладах нового типу або ЗВО. Кожний із цих видів педагогічної практики загалом виконує такі основні функції: навчально-освітню; виховну; організаційну; психологічну; розвивальну; інтегровально-диференційовану; стимулювальну; культурологічну; аксіологічну; акмеологічну; контрольну-корекційну.

Ми дійшли **висновку**, що активізація взаємодії між закладом вищої освіти і загальноосвітнім навчальними закладами в процесі організації й проведення педагогічної практики студентів дає можливість комплексно впливати на становлення та розвиток майбутнього учителя початкової школи.

Першочерговим завданням сучасної вищої педагогічної освіти є підготовка сучасних кваліфікованих вчителів, здатних до самонавчання, самовиховання і самовдосконалення протягом життя, що мають широкий науковий світогляд, високий рівень культури та професійну компетентність. Чинна система практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи не забезпечує повною мірою їхню здатність до соціально-професійної адаптації. Вирішальною для ефективної організації практичної підготовки є різнобічна орієнтація майбутнього вчителя на всі сфери педагогічної діяльності: навчальну діяльність учнів і її методичну оснащеність, виховну взаємодію, дослід-

ницько-пошукову роботу, оволодіння методикою викладання предметів.

Ефективна організація проходження педагогічної практики забезпечить належний розвиток професійних здібностей майбутніх учителів початкової школи в процесі їхньої адаптації до професійної діяльності. Зокрема, збільшення частки дослідницької роботи студентів під час педагогічної практики дозволить майбутньому вчителю глибше зрозуміти вікові й індивідуальні особливості учнів молодшого шкільного віку, а отже, розвинути необхідні професійні якості.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у створенні цілісної моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в процесі педагогічної практики.

Список використаної літератури:

1. Абдулина О., Загрязнина Н. Педагогическая практика студентов: учеб. пособие для педагогических институтов. М.: Просвещение, 2009.
2. Кацова Л. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Харків: ХНУ ім. В. Каразіна, 2005. 20 с.
3. Концепція нової української школи. 2018. URL: <http://nus.org.ua/>.
4. Козій І. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів: метод. посіб. К.: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2001. 141 с.
5. Леднев В. Содержание образования. М.: Высш. шк., 2009. 52 с.
6. Прокоф'єва М. Методичні рекомендації щодо педагогічної практики «Перші дні дитини в школі». Ялта: РІВ КГУ. 95 с.
7. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: моногр. 2 вид., перероб. і допов. Донецьк, 2012. 343 с.
8. Фахова практика вчителя-словесника: навч. посібник / О. Семенов, Л. Базиль, Т. Дятленко. Луганськ: Ноулідж, 2011. 496 с.
9. Щуркова Н. За гранью урока. М.: ЦГЛ, 2004.

Dikhnych K. Features of organization professional preparation for future teachers initial school in proceedings of pedagogical practice

The article is devoted to the consideration of the issue of preparing future teachers of elementary school for professional activities. The scientific-pedagogical literature on the research problem was analyzed and the key concepts were determined. The disadvantages of the pedagogical practice of the students existing at the present stage are highlighted. The structure and types of pedagogical practice of future primary school teachers are presented. An attempt was made to distinguish the system of organizational and pedagogical conditions for the pedagogical practice, which would promote the development of professional abilities of future teachers.

It would be advisable to develop a system of organizational and pedagogical conditions for passing pedagogical practice, which would promote the development of professional abilities of future teachers. Such conditions can be: increase of research work of students in the process of pedagogical practice; creation of real opportunities for consolidating and deepening the knowledge gained; the desire of students to independently implement educational work with junior students; analysis of lessons of practitioners is carried out not only by the head of the pedagogy but also by the teachers of the primary classes; solving educational-professional tasks and development of creative abilities of students before the beginning of pedagogical practice in the process of educational-educational activities in the institution of higher education.

Key words: vocational training, institution of higher pedagogical education, institution of elementary education, future teachers of elementary school, pedagogical practice, organization of pedagogical practice.

Д. Й. Коврейаспірант
Мукачівського державного університету,
викладач української мови та літератури
Коледжу Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті представлена характеристика компетентності як основної якості фахівця. Під компетентністю розуміють сукупність знань, умінь, навичок і підходів, структурованих особливим чином, що дає змогу майбутньому фахівцю незалежно від ситуації виявляти та вирішувати проблеми, які є характерними для професійної діяльності певної галузі. Виявлено теоретичні аспекти професійної компетентності педагога, а також визначено структуру педагогічної компетентності, яка містить такі складники, як знання (культурологічні, педагогічні тощо), педагогічні навички та здібності, здатність до самоосвіти й розвитку, здатність досягати конкретних результатів у своїй роботі, які відповідають загальноприйнятим стандартам і вмінню вирішувати творчі завдання. Обґрунтовано важливість формування міжкультурної компетентності як складової частини професійної компетентності вчителів іноземної мови.

Міжкультурна компетентність особи включає такі положення: кожна культура має свій зміст і логіку; жодна з культур не є кращою або гіршою, оскільки кожна з них має власну систему взаємодіючих елементів; будь-яка культура жива доти, доки вона функціонує та розвивається. На нашу думку, учитель іноземної мови повинен бути підготовленим до спілкування в багатонаціональному середовищі, тому що завдання вчителя – навчити студентів брати участь у діалозі культур, бути толерантними, володіти інформацією про власну культуру, поважати й цінувати особливості інших культур, що означає створення умов для міжкультурного розвитку студентів за допомогою іноземної мови. Ми вважаємо, що ефективність цієї діяльності буде залежати від рівня формування міжкультурної компетенції майбутніх учителів іноземної мови.

Ключові слова: учитель іноземної мови, поліетнічний регіон, полікультурна компетентність, професійна компетентність, професійно-педагогічна компетентність.

Постановка проблеми. В умовах реформ, незважаючи на наявний досвід і досягнення в педагогічній теорії і практиці підготовки педагогічних кадрів, гостро відчувається необхідність нових досліджень в області міжкультурних взаємин. На сучасному етапі розвитку суспільства освіта змінює свої провідні орієнтири і, опираючись на інтеграцію України в міжнародний освітній простір, виробляє нову педагогічну парадигму. Пріоритетним стає не просто оволодіння іноземною мовою, а засвоєння її соціокультурного змісту, залучення до іншої культури і, як результату, навчання міжкультурної комунікації. Це завдання може бути виконане тільки за умови модернізації процесу навчання майбутніх учителів іноземної мови відповідно до запитів полікультурної освіти та виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження компетентності як складної системи, що охоплює знання, уміння, навички та професійно важливі якості педагога, знаходимо в наукових працях Н. Бібік, О. Біляковської, Є. Бондаревської, Б. Гершунського, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, П. Зеєра, І. Зимньої, О. Пометун, Г. Назаренко, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Семиченко, А. Хуторського й ін. У роботах цих науковців компетент-

ність пов'язується з рівнем освіченості фахівця і його загальнокультурною компетентністю.

Концепції міжкультурної комунікації Е. Холла, К. Гирца, В. Гудікунста, Г. Тріандіса, Г. Хофштеде зумовили стрімке зростання цікавості до вивчення різних проблем міжкультурної взаємодії та діалогу культур. Проблеми полікультурної освіти обґрунтовували у своїх дослідженнях такі закордонні та вітчизняні науковці, як: Д. Бенкс, І. Бех, О. Грива, О. Гуренко, Г. Дмитрієв, В. Євтух, Т. Коваль, В. Матіс, С. Нієто, В. Подобед, М. Уолцер, К. Юрева, Н. Якса й ін.

Постановка завдання. Мета статті полягає в обґрунтуванні полікультурної компетентності як складника професійної компетентності вчителів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентність – це спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, що дозволяють майбутньому фахівцю визначити, тобто ідентифікувати і вирішувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто компетентною), є достатньо широкою,

йдеться про так звані «ключові» чи життєві компетенції. Якщо ж компетентність поширюється на вужчу сферу, наприклад, у межах окремої наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність. Сформовані компетенції людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [4, с. 18].

Нам імponує позиція Н. Ничкало, яка зазначає, що компетентність охоплює не лише професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання, уміння й особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці в конкретній робочій ситуації [2, с. 86].

Щоби процес навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах був ефективним і відповідав сучасному етапу навчання, вчитель, на думку Н. Теличко, має оволодіти теоретичними та практичними знаннями методики. Ці знання стануть запорукою професіональності вчителя. Сьогодні досить часто якість професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя розглядається крізь поняття «професійна компетентність». У теорії педагогічної освіти воно вживається паралельно з такими поняттями, як: «професіоналізм», «педагогічна майстерність», «готовність до педагогічної діяльності» [11, с. 78].

Загальна характеристика професійної компетентності, на думку Л. Панової, свідчить про те, що вона передбачає залучення людини до загального культурного світу цінностей, і саме в цьому просторі людина реалізує себе як спеціаліст, професіонал, тобто «людина, яка володіє не тільки достатнім обсягом знань, умінь і навичок <...>, але й здатністю до безперервної самоосвіти». На цих підставах визначається структура педагогічної компетентності, яка містить такі компоненти: знання (культурологічні, педагогічні й інші), педагогічні вміння та навички, здатність до самоосвіти й самовиховання, спроможність отримувати від своєї роботи конкретні стабільні результати, що відповідають загальноприйнятим еталонам, здатність вирішувати творчі завдання [8].

Поняття «професійно-педагогічна компетентність» уперше введено в науковий обіг Н. Кузьміною [7, с. 119]. Автор так визначає професійно-педагогічну компетентність (педагога за фахом) – це «сукупність умінь педагога як суб'єкта

педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань» [7, с. 90].

Н. Кузьміна до основних компонентів професійно-педагогічної компетентності відносить такі: а) спеціальну компетентність, яка включає знання та досвід діяльності в межах навчальної дисципліни, що викладається педагогом; б) методичну компетентність, що передбачає володіння методами навчання й уміння застосовувати їх у навчальному процесі; в) психолого-педагогічну компетентність як знання основ педагогіки і психології, уміння будувати педагогічно доцільні взаємини зі студентами; уміння пробуджувати та розвивати в студентів стійкий інтерес до вибраної спеціальності та навчальної дисципліни, що викладається; г) диференціально-психологічну компетентність, що потребує вміння виявляти особистісні якості, настанови і спрямованість студентів, визначати й ураховувати їхній емоційний стан; грамотно будувати взаємостосунки з керівниками, колегами, студентами; г) аутопсихологічну компетентність (рефлексії педагогічної діяльності) [7, с. 92].

Вважаємо, що реалізація засад полікультурності передбачає формування полікультурної компетентності педагога, здатного здійснювати професійно-педагогічну діяльність в умовах поліетнічного середовища.

У науковій літературі наявна велика кількість визначень поняття «полікультурна компетентність», проте варто зазначити, що дослідники також вживають терміни «міжкультурна компетентність», «мультикультурна компетентність» тощо.

Б. Татохов визначає полікультурну компетентність як усвідомлення людиною культурного розмаїття світу, доброзичливе, відкрите й неупереджене ставлення до будь-якої культури та її носіїв. Полікультурна компетентність особистості передбачає такі положення: кожна культура має свій контекст і логіку; жодна культура не краща за іншу, тому що кожна має власну систему взаємодіючих елементів; будь-яка культура життєздатна доти, доки вона функціонує та розвивається [10].

Сутність полікультурної компетентності, на думку Л. Перетяги, полягає в тому, що людина, яка володіє цією компетентністю, виступає активним носієм досвіду в галузі міжособистісної взаємодії із представниками різних культур. Полікультурну компетентність науковець визначає як «складне багатокомпонентне особистісне утворення, що є результатом полікультурної освіти та ґрунтується на засадах теоретичних знань та об'єктивних уявлень про етнокультурне різноманіття світу, що реалізується через уміння, навички й моделі поведінки, які забезпечують взаємодію із представниками різних народів і культур на основі позитивного (толерантного) ставлення до них, а також у процесі набуття досвіду міжкультурної взаємодії, що, у свою чергу,

сприяє ефективній міжетнічній взаємодії в сучасному полікультурному середовищі» [9, с. 102].

У межах нашого дослідження підтримуємо визначення основних функцій полікультурної компетентності О. Кондратьєвою: миротворча (формує людину, здатну до активної й ефективної життєдіяльності в багатонаціональному полікультурному середовищі, якій властиві розуміння й повага до інших культур, уміння жити в злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань, яка культивує поважне ставлення до особистості, захист гідності й прав кожної людини); регулююча (орієнтує на дотримання рівноправності, поваги, свободи); культурозберігаюча (є засобом збереження й розвитку етнічних культур, залучення цінностей етнічних культур); психологічна (створення демократичного й гуманного соціального клімату, гармонізації відносин різних культур); виховна (виховання позитивного ставлення до багатогранного культурного оточення, виховання людської гідності й високих моральних якостей із метою співіснування із соціальними групами різних рас, релігій, етносів; розвиток навичок толерантності, готовності до взаємного співробітництва); соціальна (розвиток навичок соціального спілкування, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності й взаєморозуміння), комунікативна (формування навичок міжкультурної комунікації) [5, с. 78].

Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців має свої специфічні риси. Незалежно від специфіки діяльності майбутніх фахівців, як вважає Т. Атрощенко, процес формування міжкультурної компетентності підпорядковується провідним принципам дидактики (гуманізація, науковість, наочність, доступність та ін.), а також особливим принципам, які є вирішальними в процесі формування саме міжкультурної компетентності. Серед них: принцип взаємозбагачення культур, «функціональної іншомовності», етнічності, академічної мобільності, діалогічності, освітньої рефлексії, інноваційності навчання, підвищення мотивації в процесі формування міжкультурної компетентності.

Під час формування міжкультурної компетентності науковець рекомендує враховувати такі лінгводидактичні принципи, як: принцип спрямованості на формування «міжкультурної грамотності» студентів; принцип співвивчення мов і культур; принцип лінгвокраїнознавчої спрямованості; принцип лінгвокультурологічної спрямованості. Процес оволодіння міжкультурною компетентністю має на меті керувати взаємодією, адекватно інтерпретувати її, набувати нових культурних та професійних знань із контексту конкретної міжкультурної взаємодії [1].

Учитель іноземної мови, на нашу думку, повинен бути особливо підготовленим до спіл-

кування в поліетнічному середовищі, адже його завдання – навчити учнів долучатися до діалогу культур, бути толерантним, володіти інформацією щодо власної культури, поважати й цінувати особливості інших культур, тобто створювати умови для полікультурного розвитку учнів засобами іноземної мови. Вважаємо, що ефективність цієї діяльності залежатиме від рівня сформованості полікультурної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови.

Важливість формування полікультурної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови зумовлена передусім високим покликанням учителя бути координатором ціннісного розвитку учнів взагалі та змістом предмета, що викладається, зокрема. Оскільки процес оволодіння іноземною мовою передбачає не лише обізнаність у мовних, мовленнєвих механізмах, а й знання культурних особливостей країни, мова якої вивчається. Процес навчання іноземної мови веде не лише до пізнання культури, мова якої вивчається, але і до поглиблення знань про культуру власного народу через осмислення чужої.

У закладах вищої освіти діалог культур реалізується через міжкультурний компонент іноземної мови, що не тільки створює найкращі умови для виховання в студентів визнання розбіжностей у своїй і чужих культурах та поважного ставлення до них, але й допомагає пробудити почуття гордості за свою країну, народ, культуру. Міжкультурний компонент іноземної мови сприяє формуванню в студентів уявлення про діалог культур як про єдину можливу в сучасних полікультурних спільнотах філософію існування, яка відрізняється етнічною, расовою, соціальною та релігійною толерантністю до представників інших культур. У практичному плані вміло використаний міжкультурний компонент іноземної мови сприяє формуванню позитивного ставлення студентів до представників інших культурних груп та налаштованості на ненасильницьке вирішення спірних проблем, співпрацю і взаєморозуміння.

Майбутньому вчителю іноземних мов Г. Єлізарова відводить роль «медіатора культур» – спеціаліста з міжкультурної комунікації, посередника між культурами (культурою своєї країни та культурою країни, мова якої вивчається), який володіє іноземною мовою як особливістю культури. Такому вчителю властиві якості особистості, спрямованої на готовність до спілкування іноземною мовою, підготовки школярів до міжкультурної взаємодії і розуміння [3, с. 22].

Формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, здатних до роботи в умовах полікультурного простору, до становлення полікультурності світоглядної позиції учнів зумовлює пошук шляхів вирішення проблеми підготовки якісно нового складу педагогічних кадрів

на засадах культурологічного, полікультурного підходів до освіти. Можливими шляхами такого оновлення можуть стати такі:

1) оновлення змісту освітніх стратегій у системі вищої освіти;

2) наявність моделі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови з урахуванням полікультурного компонента;

3) культурологічна та полікультурна підготовка викладачів вищих навчальних закладів до роботи з майбутніми вчителями іноземної мови;

4) кореляція навчальних програм вищих навчальних закладів у контексті набуття полікультурності, майбутньої професійної діяльності студентів спеціальності іноземної мови в полікультурному просторі;

5) активізація пізнавально-пошукової діяльності майбутніх учителів шляхом освоєння новітніх педагогічних технологій навчання [4, с. 45].

Висновки з проведеного дослідження.

Професійна компетентність розуміється нами як сукупність професійних і особистісних якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності. Розвиток професійної компетентності – це розвиток творчої індивідуальності, здібностей адаптуватися до зміни педагогічного середовища, сприйняття педагогічних інновацій тощо. Аналіз наукових праць із досліджуваної проблеми дозволяє нам стверджувати, що успішність педагогічної діяльності в сучасному багатонаціональному суспільстві залежить від рівня сформованості полікультурної компетентності, яку вважаємо одним з основних складників професійної компетентності вчителя іноземної мови.

Список використаної літератури:

1. Атрощенко Т. Теоретичні основи процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців: зарубіжний досвід. *Науковий вісник Ужгородського універси-*

тету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Вип. 2 (39). С. 11–14.

2. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: моногр. / за ред. Н. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 396 с.
3. Елизарова Г. Культура и обучение. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики* / за заг. ред. О. Овчарук. К.: К. І. С., 2004. 112 с.
5. Кондратьєва О. Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи (на засадах лінгвокраїнознавчого підходу): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. К., 2016. 265 с.
6. Кузьменко В., Гончаренко Л. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навч. посіб. Херсон: РІПО, 2006. 92 с.
7. Кузьміна Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
8. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручн. / Л. Панова, І. Андрійко, С. Тезікова. *Наукові записки*: зб. наук. праць. Серія «Філологічні науки». 2009. № 81. С. 141–146.
9. Перетяга Л. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів: дис. ... докт. пед. наук. Харків, 2008. 175 с.
10. Татохов Б., Богатых Н. Поликультурная компетентность – фактор развития толерантности студентов. *Высшее образование*. 2008. № 3. С. 24–26.
11. Теличко Н., Качур Ю. Професійна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови. *Освіта і наука: міжнар. Наук. журнал* / гол. ред. Т. Щербан, заст. гол. ред. J. Piwowarski, В. Гоблик. Мукачево; Ченстохова: РВВ МДУ; Академія ім. Я. Длугоша, 2018. Вип. 24 (1). С. 205–209.

Kovrei D. Multicultural competence as a complex of professional competence of teachers in foreign language

The article addresses the characteristic of competence as the main quality of a specialist. Competence means in special ways structured sets of knowledge, skills, abilities and attitudes, which allows the future specialist to identify and solve problems, regardless of the context, that are specific to a particular area of professional practice. The theoretical aspects of professional competence of teacher were revealed, also was determined the structure of pedagogical competence, which contains the components like: knowledge (cultural, pedagogical and others), pedagogical skills and abilities, the ability of self-education and self-upbringing, the ability to obtain specific results from their work, which are according to commonly accepted standards and the ability to solve creative tasks. Was substantiated the importance of forming multicultural competence as a part of the professional competence of foreign language teachers. The multicultural competence of the individual involves the following positions: each culture has its own context and logic; none of cultures are better or worst, because each has its own system of interacting elements, any culture is being alive as long as it functions and develops. In our opinion, a teacher of a foreign language should be especially prepared for communication in a multi-ethnic environment, cause the teachers task is to teach students to engage in a dialogue of cultures, being tolerant, own the information about their own culture, to respect and appreciate the features of other cultures, it means to create conditions for multicultural development of students by means of a foreign language. We consider, that the effectiveness of this activity will depend on the level of formation of multicultural competences for future teachers of a foreign language.

Key words: teacher of foreign language, polyethnic region, multicultural competence, professional competence, professional-pedagogical competence.

Є. С. Крюкова

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

А. В. Павлович

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядаються сучасні технології, що використовуються в навчанні аудіюванню як одного зі складників комунікативної компетентності. Багато питань може виникнути під час засвоєння навичок аудіювання через комплексні психологічні процеси, які трапляються в цій діяльності. Крім того, є проблеми, пов'язані з оцінкою набутих у студентів навичок аудіювання. Оскільки аудіювання є одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності, викладачам необхідно шукати способи полегшити процес навчання аудіюванню, а також підвищити рівень цікавості й мотивації студентів щодо опанування цього виду мовленнєвої діяльності.

У нагоді можуть стати сучасні технології, наприклад використання інтернет-ресурсів, зокрема відеоресурсів, важливе місце серед яких посідають підкастингові технології, а також використання мультимедійних засобів. Серед переваг вищезазначених технологій можна назвати те, що матеріали, які використовують у відеоресурсах і мультимедійних технологіях, є джерелом автентичного мовлення, що дає змогу отримати актуальну інформацію, розширити культурний кругозір, зробити заняття більш цікавим та пізнавальним, тоді як застосування інтернет-технологій є одним із головних складників нових форм організації сучасного навчального процесу. Крім того, використання інтернет-ресурсів дає змогу викладачам і студентам підтримувати зв'язок один з одним, що є одним з основних складників нових організаційних форм, які реалізуються в сучасному навчальному процесі. Для успішного впровадження мультимедійних технологій під час вивчення мови викладачі та студенти повинні бути готовими брати нові ролі та використовувати наявні інформаційні технології відповідним чином.

Ключові слова: аудіювання, Інтернет, відеоресурси, підкасти, мультимедійні технології.

Постановка проблеми. Навчання іноземних мов, безперечно, є важливим елементом освітнього процесу, адже важливо, щоби сучасний випускник закладу вищої освіти здобув не лише фах, а й ті знання та навички, які дозволять йому застосувати вміння на практиці. Вивчення іноземної мови допомагає сьгоднішнім випускникам досягти цієї мети, тому йому приділяють багато уваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Викладачі та науковці шукають нових шляхів, щоби зробити навчання іноземної мови ефективним. Діяльність таких науковців, як Е. Дейл, Н. Селвін, Р. Г. Мартінез, А. Дудолодова, Тай Ваughан (Tay Vaughan), пов'язана із запровадженням навчальних технологій, що впливають на різні види відчуттів людини з метою полегшення засвоєння інформації. Це також актуально для викладача і в іноземних мов, адже допомогти студентам засвоїти новий мовний матеріал – головне їхнє завданням.

Постановка завдання. Мета статті – розглянути сучасні технології в навчанні аудіювання як одного з видів мовленнєвої діяльності, теоре-

тично обґрунтувати переваги вищезазначених технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Викладання мови передбачає навчання аудіювання – одного з видів мовленнєвої діяльності, що надає змогу вчитися спілкуватися іноземною мовою.

Аудіювання – це складний процес, під час якого реципієнт повинен почути інформацію, сприйняти і зрозуміти її, дати відповідь на запитання, якщо це необхідно. Процес аудіювання можна розділити на три частини. Спочатку здійснюється передбачення щодо того, що буде сказано. Під час прослуховування передбачення або підтверджується, або відхиляється. На останньому етапі прослуховування ми робимо висновок стосовно висловлювання мовця. Важливо зазначити, що аудіювання – це активний процес, під час якого реципієнт повинен зрозуміти інформацію, сприйняти й аналізувати те, що він чує. Аудіювання потребує гарних когнітивних навичок для розуміння мовлення [1].

Важливо також бути здатним визначати головну інформацію, вибирати основні факти й ігнорувати неважливі, використовувати контекст для розуміння інформації, ігнорувати незнайомі уривки мови, які не мають особливого значення для загального розуміння поданої інформації. Знання фонетики, граматики та лексики – це важливі чинники, які впливають на процес аудіювання. Усі ці складники допомагають зрозуміти мовлення в межах сприйняття звуку, інтонації, лексичних та граматичних конструкцій. Фонетичні труднощі є основними в процесі аудіювання. Це потрібно враховувати під час занять, зважати також на знання студентів.

Аудіотексти можуть бути автентичними, напівавтентичними та навчальними. У навчанні аудіювання важлива побудова аудіотексту, що передбачає логічність подачі інформації, відповідність віковим особливостям студентів, наявність проблеми, що зацікавлює та сприяє бажанню зрозуміти почуте [2].

Варто зазначити, що для тих, хто вивчає іноземну мову, аудіювання є одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності. Недостатній контроль рівня розуміння, складнощі в розумінні слів у мовленнєвому потоці є типовими проблемами. Багато завдань для аудіювання мають тестову форму, що часто приводить до потреби зрозуміти конкретні деталі почутого, а не весь текст взагалі. Як наслідок, не завжди такі завдання дозволяють об'єктивно оцінити рівень розуміння прослуханого тексту. Важливим завданням є побудова правильного збалансованого заняття з усіма необхідними видами вправ: вправи перед прослуханням тексту і вправи після аудіювання відіграють важливу роль у процесі розвитку навичок аудіювання.

Іншою проблемою є те, що викладачі можуть виконувати разом зі студентами завдання для аудіювання, але не навчати їх, як саме виконувати такі завдання. Прослуховування мовлення та розвиток метакогнітивних навичок необхідні в навчанні аудіювання, вони дозволяють не просто зрозуміти почуте, але вибрати й опрацювати необхідну інформацію, щоби виконати завдання. Обговорення теми аудіотексту перед його прослуховуванням може бути дуже корисним для формування метакогнітивної обізнаності, що полегшить процес аудіювання [3].

Сьогодні Інтернет є засобом зв'язку між багатьма індивідами. Це не лише засіб отримання необхідної інформації, адже інтернет-користувачі можуть взаємодіяти між собою різними способами. Сучасні навчальні заклади повинні об'єктивно підходити до використання соціальних мереж, оскільки Інтернет став невід'ємним складником навчального процесу.

Багато навчальних закладів уже запроваджують нові види навчання з використанням

мережі Інтернет. Студенти мають змогу підтримувати зв'язок між собою та з викладачами, що є однією з головних ознак нових форм організації навчального процесу. Сучасне покоління не може уявити життя без Інтернету, що є для студентів частиною їхнього повсякдення. Тому студенти по-іншому навчаються на основі використання мережі Інтернет, а традиційні підходи до навчання не завжди ефективні.

Використання соціальних мереж для спілкування в навчальному процесі передбачає, що ті, хто навчається, повинні бути активними учасниками, а не пасивними слухачами [4].

Сучасним навчальним закладам необхідно застосовувати нові форми навчання у зв'язку з вищезгаданими змінами, однак такі зміни потребують часу та зусиль для їх реалізації.

Переваги інтернет-ресурсів у процесі навчання аудіювання незаперечні. Фільми, відео, подкасти є вагомим доповненням у процесі викладання іноземної мови та навчання аудіювання. Навчання аудіювання має свої особливості.

Використання різних видів відеоресурсів стає все більш поширеним у сучасній методиці викладання іноземної мови.

Як вже зазначено, процес аудіювання можна розділити на три етапи: виконання завдань перед прослуховуванням тексту, прослуховування тексту і виконання завдань після слухання. Такий же принцип розподілу процесу аудіювання діє в прослуховуванні підкастів, які є одним із джерел автентичного мовлення. Підкасти – це цифрові аудіо- або відеофайли, доступні в мережі Інтернет. Підкасти поділяються на дві групи: для носіїв мови і для тих, хто вивчає мову. Під час праці з підкастами студенти мають змогу використовувати навички роботи з комп'ютером та користування інтернет-ресурсами, якщо є така необхідність. Робота з підкастами допомагає збагатити знання іноземної мови, розширити культурний кругозір, отримати актуальну інформацію, формує фонетичні навички та навички аудіювання. З іншого боку, підкасти можуть бути вагомим елементом в організації занять, зробивши їх цікавими та пізнавальними. Для викладачів іноземної мови підкасти є одним із засобів навчання студентів аудіюванню. Студенти повинні зрозуміти зміст прослуханого взагалі, що є значною перевагою порівняно з тестовими завданнями, де є елемент вгадування відповіді [5].

Підкастингові технології з'явилися у 2004–2005 рр. З того часу даний вид технологій широко використовується в різних сферах: у засобах масової інформації, бізнесі, мистецтві, освіті тощо. Підкасти допомагають у вивченні іноземних мов: це може бути курс або ж автентичний матеріал на будь-яку тему. Підкасти мають різні формати (новини, монологи, дискусії, повідом-

лення тощо). Невисока собівартість продукування підкастів, цікава форма подачі інформації, необмежений доступ в мережі Інтернет зробили даний вид технологій дуже популярним серед різних користувачів в усьому світі.

Сьогодні багато провідних університетів світу, як-от Гарвард, Кембридж, Оксфорд та багато інших, пропонують безкоштовне завантаження своїх матеріалів у форматі підкастів. Ці ресурси можуть ефективно використовуватися на заняттях з іноземної мови. Підкасти – це також форма персоналізованого навчання за умови, що сьогодні наявний широкий спектр найсучасніших приладів, які дають змогу користуватися підкастинговими технологіями в будь-який зручний час у будь-якому зручному місці [6].

Однією із проблем навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, аудіювання також, є те, що студенти не завжди мають змогу чути живе мовлення. Використання фільмів та відео іноземною мовою можуть допомогти студентам удосконалити навички сприймання мовлення на слух. Перегляд фільмів та відео дає студентам можливість покращити їхні навички аудіювання в невимушеній атмосфері, що може їх сильніше мотивувати вивчати іноземну мову. У процесі перегляду фільму або навчального відео є можливість звернути увагу на вимову, інтонацію, темп мовлення, особливості вживання слів, розмовних виразів і граматичних структур. Фільми та відео є джерелом автентичного мовлення в реальних, пов'язаних із повсякденним життям ситуаціях. Не менш важливими та мотивуючими є освітній та соціокультурний аспекти, які дають студентам можливість розширювати їхній кругозір за допомогою вивчення іноземної мови, що також може бути потужною мотивацією. Фільми також містять візуальні елементи сприйняття інформації, а саме жести, міміку, артикуляцію, які допомагають краще сприймати почуте. Перегляд фільмів надає заняттям різноманітність та гнучкості організації навчального процесу, що може бути доповнено використанням інтернет-ресурсів для подальшої роботи з різними завданнями для аудіювання. Також фільми і відео можуть бути використані як додаткова наочність.

Під час використання фільмів або відео викладач може дати студентам такі завдання:

- перед переглядом (перегляд уривка стрічки і визначення його змісту, список нових лексичних одиниць, бланки для заповнення тощо);
- під час перегляду (відповіді на запитання щодо змісту переглянутого, визначення правильних і неправильних тверджень тощо);
- після перегляду (питання, бланки для заповнення тощо).

Важливо пам'ятати, що під час перегляду студентам не обов'язково розуміти кожне почуте

слово. Необхідно робити паузи для опрацювання переглянутої частини фільму [7].

Сьогодні мультимедійні засоби набули надзвичайно широкого застосування в найрізноманітніших сферах діяльності. В освітній діяльності мультимедійні технології стали невід'ємною частиною навчального процесу. Визначення терміна «мультимедія» сформульоване Т. Ваughаном 1993 р. Перша частина даного терміна (multi) означає «різноманітний», друга (media) – посиляється на будь-яке апаратне забезпечення (комп'ютер, телефон, інтерактивна дошка тощо) або програмне забезпечення (електронні листи, відеоконференції тощо) [8].

Згідно з визначенням Т. Ваughана, мультимедія – це поєднання тексту, звуку, мистецтва зображення та відео, що забезпечується використанням комп'ютера, інших засобів чи пристроїв, які дозволяють маніпулювати вищезгаданими елементами. Таке використання форм подачі інформації робить процес захоплюючим. Мультимедійні технології також дають студентам широкий вибір способів самостійного опрацювання матеріалу і його подальшого представлення (презентації, відео, використання інтернет-ресурсів, підготовка мультимедійних проектів). Інтерактивні мультимедійні засоби – це ті засоби, які дають можливість кінцевому користувачу (глядач мультимедійного проекту) контролювати відео, картинку й інші елементи, які до нього надходять.

У навчанні аудіювання використання мультимедійних технологій є обов'язковою умовою. Використання мультимедійних технологій на основі веб-ресурсів допомагає урізноманітнити навчання аудіювання та краще засвоювати нову інформацію [9].

Не менш важливим елементом організації навчального процесу є врахування особливостей сприйняття та запам'ятовування інформації людиною. У навчанні аудіювання з використанням відео, фільмів, підкастів цей принцип відображається в тому, що студент краще запам'ятовує інформацію, яку він побачив і прослухав, ніж прочитаний або просто прослуханий матеріал. Так, Едгар Дейл увів поняття «конус навчання» (англ. *Cone of Experience* – «конус досвіду»). В основі конуса – реальний досвід (рольові ігри, інтерактивні моделі, життєвий досвід), у середній частині конуса – ті види діяльності, які можна спостерігати, вони є більш абстрагованими (взаємодія з певним явищем відсутня), а на вершині конуса ми можемо побачити абстраговані види діяльності, які представлені візуальними або вербальними символами.

Перегляд відео входить до тих видів діяльності, які допомагають тим, хто навчається, практикувати почуте і побачене. Це ще раз доводить вищий рівень ефективності використання звукового запису та зображень/рухомих зображень

у навчанні, аудіювання зокрема. Переглянутий матеріал може бути використаний і опрацьований на рівні основи конуса Дейла: діалоги, монологи, вправи на засвоєння нових лексичних одиниць та граматичних конструкцій, рольові ігри, презентації, доповіді, дискусії, дебати тощо. Усі ці види завдань допомагають засвоїти новий матеріал, активно його застосувати і запам'ятати, що стане в нагоді в подальшій роботі з аудіювання [10].

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, розглянуто основні технології, які використовуються в сучасному навчанні іноземних мов, зокрема в навчанні аудіювання як одного з видів мовленнєвої діяльності. Аудіювання є одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності, адже під час навчання можлива поява цілої низки складнощів, пов'язаних із великою кількістю психологічних процесів, що відбуваються під час сприймання інформації на слух, її розуміння й аналізу, а також проблем, пов'язаних із контролем рівня розуміння пройденого матеріалу. Навчання аудіювання потребує знань фонетики, лексики та граматики, а також розвинених когнітивних навичок. Враховуючи всі ці аспекти, викладач повинен шукати способи полегшити процес навчання аудіювання, а також підвищити рівень інтересу та мотивації студентів щодо оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності. У нагоді можуть стати сучасні технології, серед яких ми виділяємо використання інтернет-ресурсів, зокрема відеоресурсів, важливе місце серед яких посідають підкастингові технології, а також використання мультимедійних засобів. Запровадження інтернет-ресурсів є дуже важливим елементом сучасного навчання іноземних мов, адже студенти не уявляють свого повсякденного життя без Інтернету, тому використання зазначених ресурсів у навчальних цілях, безперечно, є чинником, що мотивує. Також це дає змогу студентам підтримувати зв'язок між собою та з викладачами, що є однією з головних умов нових форм організації навчального процесу. Використання відеоресурсів, зокрема підкастів, також є шляхом поживлення роботи студентів під час навчання аудіювання, адже підкасти насамперед є джерелом автентичного мовлення, що дозволяє отримати актуальну інформацію, розширити культурний кругозір, зробити заняття більш цікавим та пізнавальним. Порівняно з переглядом фільмів чи їхніх фрагментів, що дозволяють працювати з мовленням в реальних, пов'язаних із повсякденним життям ситуаціях, підкасти – більш гнучкий матеріал, адже їхня тематика різноманітна, що дозволяє використовувати їх для навчання іноземної мови професійного спрямування. Мультимедійні технології також є ефективним засобом, що може використовуватися для навчання аудіювання. Вони дають студентам можливість самостійно опра-

цьовувати матеріал, презентувати його у вигляді мультимедійних проєктів.

Отже, вищезгадані технології допомагають зробити навчання іноземної мови, зокрема аудіювання як одного з видів мовленнєвої діяльності, ефективним, підвищити рівень мотивації студентів. Ця тема потребує подальшого дослідження, адже інтернет- та мультимедійні технології постійно розвиваються, а їхні нові форми повинні впроваджуватися в навчальний процес.

Список використаної літератури:

1. Effects on Teaching Listening Skills Through Videos to Advanced Students from the Foreign Language Department at the University of El Salvador During the First Semester 2010 // University Campus, El Savador, Central America. 2010. URL: <http://ri.ues.edu.sv/3070/1/Effects%20teaching%20%20Listening%20Skills%20T.pdf> (дата звернення: 22.11.2017).
2. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. Іноземні мови. ISSN 18178510. Іноземні мови. № 2/2012 (70). Київський національний лінгвістичний університет. 2012. URL: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj58q3CjtLXAhUpYpoKHeQkBLs4ChAWCCUwAA&url=http%3A%2F%2Fwww.irbis-nbuv.gov.ua%2FCgi-bin%2Firis_nbuv%2FCgiirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF%2Fim_2012_2_5.pdf&usg=AOvVaw2Ap0ro9wiKCI0-1KW5KsSJ (дата звернення: 22.11.2017).
3. Strategies for Second Language Listening: Current Scenarios and Improved Pedagogy // Basingstoke: Palgrave Macmillan. 2015. URL: <http://centaur.reading.ac.uk/51163/3/GrahamThinkingallowedaccepted.pdf> (дата звернення: 10.02.2018).
4. Social media in higher education. *The Europa World of Learning*. 2012. ISBN 978–1–85743–620–4). URL: <http://www.educationarena.com/pdf/sample/sample-essay-selwyn.pdf> (дата звернення: 29.01.2018).
5. Using podcasts in developing foreign language listening skills. 2016. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2956 (дата звернення: 22.11.2017).
6. Podcasting as a language teaching and learning tool // Research-publishing.net. 2015. URL: http://oro.open.ac.uk/41856/1/__userdata_documents8_fra8_Documents_Research_Papers_Completed_Podcasting%20as%20a%20language%20teaching%20and%20learning%20tool%20%28LLAS%29.pdf (дата звернення: 10.02.2018).

7. Using Films in the ESL Classroom to Improve Communication Skills of Non-Native Learners. *ELT: Voices-International Journal for Teachers of English* Volume (5). 2015. Issue 4. P. 46–52. ISSN № 2230–9136. URL: http://eltvoices.in/Volume5/Issue_4/EVI_54_5.pdf (дата звернення: 10.02.2018).
 8. Multimedia in the Teaching of Foreign Languages. *Journal of Language and Cultural Education*. 2013. 1.1. ISSN 1339–4045 (print). URL: <http://files.jolace.webnode.sk/200000011-047060567e/Jolace-2013-1-6.pdf> (дата звернення: 17.02.2018).
 9. Multimedia: Making it work. Eighth Edition // McGrawHill. 2011. – URL: <https://yslaiseblog.files.wordpress.com/2013/10/gfx-multimedia-making-it-work-8th-edition.pdf> (дата звернення: 17.02.2018).
 10. Applying Dale's Cone of Experience to increase learning and retention: a study of student learning in a foundational leadership course. *Engineering Leaders Conference 2014*. Davis and Summers, QScience Proceedings 2015. elc2014:6. 2014. URL: <http://www.qscience.com/doi/pdf/10.5339/qproc.2015.elc2014.6> (дата звернення: 12.02.2018).
-

Kriukova Ye., Pavlovych A. Modern technologies in teaching listening skills

The subject of the article is teaching listening skills with the help of modern technologies. Teaching listening is an important constituent of communicative competence and also one of the most difficult language activities. A lot of issues might appear when mastering listening skills due to multiple psychological processes involved in this activity. Moreover, there are problems concerned with the assessment of students' acquired listening skills. Thus, teachers have to look for the ways they can make teaching listening easier and more interesting for students, the ways they can motivate them. Modern technologies among which we can distinguish Internet recourses, video materials and podcasts, multimedia technologies can be useful in this case. Their advantages include: source of authentic language, up-to-date information, broadening cultural horizons, more interesting and educational lessons. There are several useful resources for teaching listening skills such as video segments, including news programs, documentary films, interview segments. Moreover, use of Internet resources allows teachers and students to keep in touch with each other which is one of the main constituents of new organizational forms that are being implemented in modern teaching and learning process. For successful implementation of multimedia technology in language studies, teachers and students need to be prepared to play new roles and use the available informative technology in appropriate ways.

Key words: *listening, Internet, video resources, podcasts, multimedia.*

Е. О. Манжоскандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Статтю присвячено проблемі інклюзивної освіти, її складникам та особливостям. Визначено, що соціальна інклюзія – це процес, спрямований на забезпечення людям, які зазнають ризику бідності та соціального виключення, можливостей і ресурсів, необхідних для того, щоб повною мірою брати участь в економічному, соціальному і культурному житті та досягти рівня життя й добробуту відповідно до стандартів якості життя. Виявлено, що система спеціальної освіти в Україні має вертикально-горизонтальну структуру. Вертикальна структура базується на вікових особливостях учнів і рівнях загальноосвітніх програм. Горизонтальна структура враховує психофізичний розвиток дитини, особливості її пізнавальної діяльності та характер порушення.

Горизонтальна структура спеціальної освіти в Україні представлена такими основними типами спеціальних закладів: для дітей з порушеннями слуху, слабочуючих, із порушеннями зору, слабозорих, із тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку. Доведено, що сутність інклюзивної освіти полягає у вільному доступі кожного члена суспільства до якісних освітніх послуг за місцем проживання. Інклюзивна освіта – це система і процес опанування кожною дитиною, в тому числі й інвалідом, знаннями, уміннями та навичками за місцем проживання. Вона передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Інклюзивна освіта – це ідеал, до якого можна прагнути, але якого не можна досягнути повністю. Її впровадження – це довготривалий та безперервний процес, учасниками якого мають бути всі, без винятку, члени суспільства. Досвід функціонування спеціальних закладів в Україні свідчить про значні досягнення, які мають ці освітні осередки. До безперечних досягнень можна віднести: створення в спеціальних навчальних закладах достатньої матеріальної бази, забезпечення відповідних умов для надання корекційної допомоги, організацію професійно-трудової підготовки, навчання та відпочинку. У спеціальних закладах діти з порушеннями розвитку здобувають освіту, яка спрямована на одержання знань з основ наук, вдосконалення особистісних якостей, корекцію порушень розвитку й подальшу соціалізацію. Корекційні заняття забезпечують не лише виправлення порушень психофізичного розвитку, а й забезпечують вплив на особистість загалом для досягнення позитивних результатів у її навчанні, вихованні та інтеграції в суспільство. Спеціальні школи в основному забезпечені сучасними навчально-методичними матеріалами, розробленими відповідно до вимог сьогодення.

Ключові слова: спеціальна освіта, особливі потреби, інклюзивне навчання, психічний розвиток, спеціальні заклади.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства в Україні освітні реформи набувають все більше гуманістичної спрямованості. Особливе місце в модернізації системи освіти посідає освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку, адже згідно з демократичними соціальними перетвореннями і пріоритетами сьогодення в нашій країні законодавчо визнано право кожної дитини на здобуття освіти в загальноосвітніх закладах за місцем проживання. Отже, на сучасному етапі розвитку освітньої галузі в Україні активного впровадження набуває інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір, що виявляється в розвиткові нової – інклюзивної – форми навчання в освітньому просторі України, яка вважається основною освітньою інновацією кінця ХХ століття – початку ХХІ століття і має не тільки велику кількість прихильників, але й противників у всьому світі [1].

Державним апаратом прийнято цілу низку законодавчих актів, що захищають права людей з обмеженою дієздатністю. Зазначимо, що значна кількість із них обґрунтовує та підтримує впровадження інклюзивної освіти. Розвиток будь-якої науки, в тому числі й соціальної педагогіки, зумовлений вимогами сьогодення і тому відзначається появою нових, невідомих раніше понять і категорій, що становлять систему наукових знань. Серед таких понять має місце і термін «інклюзивна освіта»

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні та інших країнах світу зростає роль досліджень, спрямованих на пошук ефективних шляхів організації і впровадження інтегрування дітей, які мають особливості психофізичного розвитку, в загальноосвітній простір (В. Бондар, Е. Данілявічуте, В. Засенко, Ю. Найда,

А. Колупаєва, А. Конопльова, С. Литовченко, Н. Назарова, М. Малофєєв, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, В. Феоктістова, Л. Шипіцина, Н. Шматко та ін.). Так, зазначеними авторами розроблено складники підтримки успішного впровадження інклюзивного навчання, зокрема, до них належать:

- формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до дітей та осіб із порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю, толерантного ставлення всіх учасників освітнього процесу до спільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку з їх здоровими однолітками;

- визначення пріоритетів державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами; удосконалення нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення, орієнтованого на впровадження інклюзивного навчання;

- формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах;

- розроблення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання;

- підвищення соціальної відповідальності сім'ї у вихованні дитини з особливими освітніми потребами, активна участь місцевої громади в реалізації інклюзивної практики;

- підготовка педагогічних кадрів для роботи з такими дітьми в умовах інклюзивного навчання [1; 2].

Мета статті – аналіз факторів підтримки інклюзивного навчання в Україні, які наразі сприяють забезпеченню організації та впровадження цієї інноваційної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами; визначення поняття «інклюзивна освіта», її складників та особливостей.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розтлумачити термін «інклюзивна освіта», необхідно визначити поняття «інклюзія», «інклюзивне суспільство» та «інклюзивне виховання», оскільки вони змістово доповнюють поняття «інклюзивна освіта». Термін «інклюзія» (англ. – inclusion) означає включення або приєднання. Він запозичений з англійської мови, але не має точного перекладу. Однокореневі англійські слова перекладаються як include – включати, залучати; including – включаючи; inclusive – включно, містить [3].

У соціально-педагогічній науці даний термін з'явився не так давно, вітчизняні науковці тлумачать його по-різному. Так, Л. Міщик вважає, що інклюзія – це процес збільшення ступеня участі всіх дітей у соціальному житті та різних програмах [5]. А. Колупаєва трактує його як «об'єднану освітню систему з надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей з відмінними здіб-

ностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей» [4, с. 306]. Проте слід зауважити, що в даному визначенні врахований тільки освітній аспект. Як зазначає Національна асамблея інвалідів України, інклюзія – політика і процес, які забезпечують повну участь усім членам суспільства в усіх сферах життєдіяльності. У зв'язку з цим вважаємо, що інклюзія – це комплексне поняття, яке включає в себе суспільний та освітній компоненти. Суспільна (соціальна) інклюзія з'явилася в результаті переходу соціуму до нової концепції соціальної політики, підґрунтям якої виступає соціальна модель інвалідності. Наслідками такої розбудови є соціальна рівність, що дає можливість усім людям, без винятку, брати рівноправну участь у суспільному житті, відчувати свою значущість.

Термін «соціальна інклюзія» був введений у загальний ужиток наприкінці 80-х рр. ХХ ст. Соціальна інклюзія – це процес, спрямований на забезпечення людям, які зазнають ризику бідності й соціального виключення, можливостей та ресурсів, необхідних для того, щоб повною мірою брати участь в економічному, соціальному і культурному житті та досягти рівня життя та добробуту відповідно до стандартів якості життя. Дії держав відповідно до принципів соціальної інклюзії мають забезпечувати людям ширші можливості для участі у підготовці та прийнятті рішень, що їх стосуються, та реалізації їхніх основних прав [5].

Аналіз досліджень зарубіжних та вітчизняних наукових робіт дає змогу виділити основні ідеї концепції інклюзивного навчання:

- визнання рівноцінності всіх учнів і педагогічних працівників для суспільства;

- підвищення ступеня участі учнів у навчальному процесі й позашкільних заходах і одночасне зниження рівня ізоляваності частини учнів;

- зміни в політиці навчального закладу, практиці та шкільній культурі з метою приведення їх у відповідність із різноманітними потребами учнів, які навчаються в даному навчальному закладі;

- подолання бар'єрів на шляху отримання якісної освіти та соціалізації всіх учнів, а не тільки учнів з інвалідністю та учнів з особливими освітніми потребами;

- аналіз і вивчення спроб подолання бар'єрів для отримання знань у загальноосвітніх навчальних закладах для окремих категорій учнів;

- проведення реформ і змін, спрямованих на покращення становища, соціальної захищеності всіх учнів;

- переконання, що відмінності між учнями – це ресурс, що сприяє педагогічному процесу, а не перешкоди, які необхідно долати;

- визнання прав дітей на отримання освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, що розташовані за місцем проживання;

– покращення ситуації у школах взагалі, як для учнів, так і для педагогів;

– визнання ролі шкіл не тільки в підвищенні академічних показників учнів, а й у розвитку місцевих громад;

– розвиток партнерських відносин між школами і місцевими громадами;

– визнання того, що інклюзія в освіті – це один з аспектів інклюзії в суспільстві [6, с. 23–24].

Система спеціальної освіти в Україні має вертикально-горизонтальну структуру. Вертикальна структура базується на вікових особливостях учнів і рівнях загальноосвітніх програм. Горизонтальна структура враховує психофізичний розвиток дитини, особливості її пізнавальної діяльності та характер порушення.

Вертикальна структура визначається віковими періодами:

– раннього дитинства (від 0 до 3 років);

– дошкільного періоду (з 3 до 6–7 років);

– період шкільного та професійного навчання (з 6–7 до 16–21 років).

У період від 0 до 3 років (раннє дитинство) діти перебувають на домашньому утриманні, в дитячих дошкільних закладах, діти-сироти – у будинках дитини. Спеціальну допомогу діти з порушеннями психофізичного розвитку можуть одержувати в центрах раннього втручання, центрах реабілітації, психолого-медико-педагогічних центрах та спеціальних дошкільних закладах.

Для дітей дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку функціонують: спеціальні дитячі дошкільні заклади, дитячі навчальні заклади компенсуючого типу, спеціальні групи при дошкільних навчальних закладах комбінованого типу, дошкільні групи при спеціальних школах, реабілітаційні центри.

Основними державними навчальними закладами для дітей з особливостями психофізичного розвитку шкільного віку є спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри та спеціальні класи в загальноосвітніх навчальних закладах масового типу.

Спеціальні навчальні заклади для дітей з особливостями психофізичного розвитку реалізують програми початкової, основної та середньої (повної) загальної освіти, складені на основі державного стандарту спеціальної освіти.

Горизонтальна структура спеціальної освіти в Україні представлена такими основними типами спеціальних закладів: для дітей із порушеннями слуху, слабочуючих, із порушеннями зору, слабозорих, із тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку.

Досвід функціонування спеціальних закладів в Україні свідчить про значні досягнення, які

мають ці освітні осередки. До безперечних досягнень можна віднести: створення в спеціальних навчальних закладах достатньої матеріальної бази, забезпечення відповідних умов для надання корекційної допомоги, організацію професійно-трудової підготовки, навчання та відпочинку. У спеціальних закладах діти з порушеннями розвитку здобувають освіту, яка спрямована на одержання знань з основ наук, вдосконалення особистісних якостей, корекцію порушень розвитку й подальшу соціалізацію. Корекційні заняття забезпечують не лише виправлення порушень психофізичного розвитку, а й забезпечують вплив на особистість загалом для досягнення позитивних результатів у її навчанні, вихованні та інтеграції в суспільство. Спеціальні школи в основному забезпечені сучасними навчально-методичними матеріалами, розробленими відповідно до вимог сьогодення.

Втім, поряд із незаперечними позитивами варто виокремити суттєві недоліки сучасної системи спеціальної освіти, з-поміж них такі:

– її уніфікованість, що унеможлиблює забезпечення освітніх потреб усіх учнів, які мають особливості психофізичного розвитку, заважає впроваджувати варіантні навчальні програми, вносити необхідні зміни та додатки до навчальних планів;

– ізольованість дітей із психофізичними порушеннями у спеціальних школах-інтернатах, які є основними спеціальними освітніми закладами. Така ізольованість має багато негативних соціальних наслідків, зокрема: відчуження сім'ї від виховного процесу, соціальну інфантильність учнів, обмеженість розвитку життєвих компетенцій тощо;

– недостатня соціально-практична спрямованість навчального процесу, наслідки якої – низький рівень сформованості соціально-побутової компетентності учнів, незадовільна орієнтація в системі соціальних норм і правил та відсутність навичок самостійної життєдіяльності;

– недостатня індивідуалізованість та особистісна орієнтованість навчально-виховного процесу, що спричиняють труднощі емоційного й особистісного розвитку учнів, неадекватні уявлення про свої якості, здібності й можливості;

– низька ефективність корекційно-розвивальних занять, яка зумовлює низький рівень комунікативної компетентності, замкнутості, ізольованості;

– відсутність ліцензійованого психолого-педагогічного інструментарію для діагностики порушень, що утруднює правильне комплектування спеціальних закладів й організацію відповідного навчання;

– недостатнє науково-методичне та навчальне забезпечення освітнього процесу дітей із важкими патологіями, атипичними порушеннями, які потребують додаткових освітніх та корекційно-реабілітаційних послуг [7].

Висновки та пропозиції. Таким чином, сутність інклюзивної освіти полягає у вільному доступі кожного члена суспільства до якісних освітніх послуг за місцем проживання. Інклюзивна освіта – це система і процес опанування кожною дитиною, в тому числі й інвалідом, знаннями, уміннями та навичками за місцем проживання. Вона передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [8].

У ході впровадження інклюзивної освіти особливу увагу слід приділяти таким аспектам:

- підготовці суспільства до толерантного сприйняття людей із психофізіологічними обмеженнями серед повноправних членів українського суспільства;

- взаємодії з інвалідами та їхнім найближчим оточенням з метою формування у них відповідної ідентифікації;

- визначенню меж законодавчого простору для впровадження навчально-виховного процесу в рамках інклюзивного суспільства;

- підвищенню професійного рівня фахівців, які беруть участь в інклюзивній освітньо-виховній діяльності;

- формуванню позитивного іміджу інклюзивного суспільства та інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта – це ідеал, до якого можна прагнути, але якого не можна досягнути повністю. Її впровадження – це довготривалий і безперервний процес, учасниками якого мають бути всі, без винятку, члени суспільства.

Manzhos E. Inclusive education in the modern stage of its development

The article is devoted to the problem of inclusive education, its components and features. It has been determined that social inclusion is a process aimed at providing people who are at risk of poverty and social exclusion, the opportunities and resources necessary to participate fully in economic, social and cultural life and to achieve a standard of living and well-being in accordance with standards of quality of life. It has been revealed that the system of special education in Ukraine has a vertical-horizontal structure. The vertical structure is based on age characteristics of students and levels of general education programs. The horizontal structure takes into account the psychophysical development of the child, the peculiarities of his cognitive activity and the nature of the violation.

The horizontal structure of special education in Ukraine is represented by the following main types of specialist institutions: for children with hearing impairment, hearing impaired, with visual impairment, visually impaired, with severe speech disorders, musculoskeletal disorders, mentally retarded, with a delay in mental development. It is proved that the essence of inclusive education is the free access of every member of society to quality educational services at the place of residence. Inclusive education is a system and process of mastering each person, including the disabled, knowledge, skills and habits of the place of residence. It involves the education of a child with special educational needs in a general education institution. Inclusive education is an ideal to which you can strive, but which can not be achieved in full. Its implementation is a long-term and continuous process., the participants of which must be all members of society without any exception. Experience of functioning of special institutions in Ukraine testifies to the significant achievements that these educational centers have. to the undeniable achievements can be attributed: the creation in special schools of sufficient material resources, the provision of appropriate conditions for the provision of corrective assistance, the organization of vocational training, training and recreation. In special establishments, children with developmental problems obtain education, which is aimed at obtaining knowledge on the basics of science, personal development, correction of developmental violations and further socialization. Corrective lessons provide not only correction of violations of psycho-physical development, but also ensure the impact on the person as a whole to achieve positive results in her education, education and integration into society. Special schools are mainly provided with modern teaching materials, developed in accordance with the requirements of the present.

Key words: special education, special needs, inclusive education, mental development, special institutions.

Список використаної літератури:

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Саміт-Книга», 2009. Серія «Інклюзивна освіта». 272 с. іл.
2. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие / Н.М. Назарова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. Педагогические системы специального образования. Москва: Изд. Центр «Академия», 2008. 400 с.
3. Ертанова О.Н. Интеграция и инклюзия в аспекте семантики. *Инклюзивное образование: методология, практика, технологи*: материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва); редкол.: С.В. Алехина и др. Москва: МГППУ, 2011. С. 17–18.
4. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва та ін.; за заг. ред. А.А. Колупаєвої. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.
5. Інвалідність та суспільство: навч. посіб. / Л. Байда та ін.; за заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. Київ: Київський університет, 2011. 188 с.
6. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навч.-метод. посіб. / О.О. Патрикеева, Н.З. Софій, І.В. Луценко, І.П. Василяшко; під заг. ред. В.І. Шинкаренко. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2011. 96 с.
7. Колупаєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. 2014. № 3.
8. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_5/12mliupn.pdf.

К. О. Мулик

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

ІНШОМОВНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті порушено проблему іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти. Наведено погляди вчених на питання іншомовної підготовки. Визначено поняття «професійна компетентність вчителя гуманітарних спеціальностей» та «іншомовна комунікативна компетентність вчителя гуманітарних спеціальностей». Окреслено перспективи подальшого дослідження проблеми іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Процес викладання іноземних мов для майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей буде успішним, якщо враховувати міждисциплінарний зв'язок, що є основою інтегрованого підходу. Інтеграційні процеси в професійній підготовці посідають важливе місце, оскільки вони спрямовані на формування комплексної системи знань і навичок особистості, на розвиток її творчих здібностей та потенційних можливостей. Вирішення актуальних проблем щодо високого рівня освіти майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти пов'язане з необхідністю підвищення рівня професійної майстерності, культури іноземної мови та конкурентоспроможності. В умовах підвищення вимог до педагогічної підготовки фахівців, постійної модернізації освіти та використання новітніх технологій у процесі навчання проблема викладання іноземної мови студентам набирає пріоритетності.

Ключові слова: *іншомовна підготовка, учитель гуманітарних спеціальностей, вища освіта, професійна компетентність, іноземна мова.*

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку зовнішньоекономічних зв'язків України потребує якісно нового підходу до проблеми іншомовної підготовки майбутнього фахівця. Спілкування іноземною мовою стало важливим компонентом майбутньої професійної діяльності, зокрема діяльності вчителя. У зв'язку з цим процес іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти є актуальною проблемою сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Увага питанню професійної підготовки майбутніх учителів приділена в дослідженнях українських учених М. Вашуленка, І. Бега, А. Богущ, М. Іванчук та ін. Проблема формування професійної комунікативної культури майбутнього вчителя як складової частини його педагогічної компетентності розкривається у наукових доробках І. Зязюна, А. Капської, Л. Мацько, Л. Савенкової.

Здійснено вдалі спроби запровадження інтегрованого підходу до викладання іноземної професійно орієнтованої мови на економічних, правових, природничих спеціальностях (результати експериментів викладено у дослідженнях М. Сиви, Т. Панової, Т. Ємельянової, Т. Вепревої, М. Багарядцевої, Т. Дружченко).

Питанню навчання студентів фахового спілкування іноземною мовою присвячені праці сучасних

вчених І. Бермана, Г. Борозенець, Е. Комарової, Т. Серової, О. Тарнопольського, С. Фоломкиної та ін.

Процес іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей буде успішним за умови врахування міжпредметного зв'язку, що складає основу інтегрованого підходу. Інтеграційні процеси у професійній підготовці посідають важливе місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток її творчих здібностей і потенційних можливостей.

Актуальність проблеми іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти, відсутність спеціального наукового дослідження зумовили вибір теми нашої статті.

Постановка завдання. Мета статті – здійснити аналіз стану проблеми іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти. Визначити особливості процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти. Визначити поняття «професійна компетентність вчителя гуманітарних спеціальностей» та «іншомовна комунікативна компетентність вчителя гуманітарних спеціальностей».

Виклад основного матеріалу дослідження. Розробка проблеми професійної підготовки май-

бутніх учителів започаткована відомими вченими К. Ушинським, В. Сухомлинським, Й. Песталоцці. Методичні проблеми формування іншомовної професійної компетентності досліджували науковці Л. Барна, М. Барна, Л. Бахман, І. Бутницький, І. Зимня, І. Козловська, З. Коннова, О. Кучеренко, О. Леонтєв, І. Мегалова, Д. Хаймз, Л. Шевчик та ін. Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця природничого профілю вивчали В. Краєвський, М. Архангельська, В. Ледньов, Н. Пурішев.

Вирішення актуальних проблем якісної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей пов'язане з необхідністю підвищення рівня фахової майстерності, іншомовної культури, конкурентоздатності. В умовах зростання вимог до педагогічної підготовки фахівців, постійної модернізації освіти та використання новітніх технологій у процесі навчання проблема іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти стає першочерговою.

Специфіка іншомовної професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як складової частини професійної підготовки визначає її зміст. Він має відображати основні принципи: теоретичної та наукової обґрунтованості; відображення основ наукової методології в системі вищої освіти; технологічності; інтеграції теорії з практикою; відображення соціального характеру освіти; орієнтації на подальшу професійну діяльність; міждисциплінарного підходу до формування мислення майбутніх фахівців; реалізації принципу міжпредметних зв'язків; використання академічного стилю мовлення; моніторингу успішності студентів; регулярного аналізу актуальності та відповідності навчальних програм загальноєвропейським рекомендаціям щодо забезпечення якості вищої освіти і вимогам ринку праці.

Проблеми розвитку професійної компетентності вчителя відображені в працях В. Адольфа, В. Бондаря, Н. Бібік, О. Біди, Т. Браже, А. Деркача, Т. Добудько, О. Дубасенюк, І. Зимньої, І. Зязюна, Б. Ельконіна, Н. Кузьміної, В. Лозової, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, І. Прокопенко, С. Ракова, А. Реана, О. Савченко, В. Сластьоніна, С. Скворцової, А. Хуторського, В. Шахова, О. Шиян.

Дж. Равен під компетентністю розумів специфічну здатність, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі та включає вузькоспеціальні знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. У структурі компетентності він виділяє чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий, навички і досвід [6].

А. Хуторський визначає компетентність як сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок,

здібностей), зумовлених досвідом його діяльності у певній соціально й особистісно значущій сфері [7].

Спільним для багатьох вчених є розуміння компетентності як набутої характеристики особистості, що сприяє успішній інтеграції молодого людини у сучасний соціум.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти визначає компетентність як набуту у процесі навчання інтегровану здатність учня, яка складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення та може цілісно реалізовуватися на практиці. Відповідно, компетенція – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини [2].

Перейдемо до визначення понять «професійна компетентність» і «професійна компетентність учителя гуманітарних спеціальностей».

Професійна компетентність, на думку Н. Кузьміної, включає п'ять елементів чи видів компетентності: спеціальну і професійну компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методичну компетентність (щодо способів формування знань, умінь в учнів); соціально-психологічну (стосовно процесу спілкування); диференційно-психологічну (стосується мотивів, здібностей, напрямів учнів); аутопсихологічну компетентність (стосується переваг і недоліків власної діяльності) [4, с. 90]

В. Адольф стверджує, що професійна компетентність – це складне утворення, яке вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу [2, с. 118].

В Енциклопедії освіти зазначено: «Професійна компетентність (лат. *professiono* – офіційно оголошене заняття; *compete* – досягати, відповідати, підходити) – інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [8, с. 722–723].

Таким чином, аналіз тлумачення професійної компетентності вчителя дозволяє представити її як багатоаспектний комплекс знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення певної професійної діяльності.

Професійна компетентність учителя гуманітарних спеціальностей є складовою частиною його професійної культури; результатом оволодіння педагогічною професією; загальною категорією, що уособлює розвиток особистісних якостей, яка визначає суспільно корисну діяльність особистості та готовність до ефективного розв'язання нею освітніх завдань у процесі професійної діяльності на основі сформованих знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, професійно важливих якостей і здібностей.

Одним з основних складників професійної компетентності сучасного вчителя гуманітарних дисциплін є іншомовна комунікативна компетентність, яка складається з таких компетенцій, як: мовна (знання мови як системи, високий рівень практичного оволодіння вербальними та невербальними її засобами, досвід оволодіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації) тощо; мовленнєва (передбачає розвиток мовленнєвих умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі); лінгвокраїнознавча (передбачає володіння мовленнєвою та немовленнєвою поведінкою носіїв мови); країнознавча (передбачає знання про основні етапи історичного розвитку, географічне положення, економічний і політичний устрій країни, мову якої вивчають); соціокультурна (передбачає знання про культуру, традиції країни, мова якої вивчається); полікультурна (передбачає здатність особистості до сприймання та розуміння рівноцінності інших культурних уподобань, що передбачає знання закономірностей функціонування полікультурного простору, навички й уміння міжкультурної взаємодії, толерантне ставлення до представників різних мовних, релігійних, культурних та інших уподобань) [3, с. 40–42].

Метою вивчення іноземних мов майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти повинно бути не накопичення теоретичних знань, а формування у них практичних навичок усного і писемного мовлення, слухання, розуміння і читання, вміння застосовувати ці навички для вирішення комунікативних завдань. Особливо актуальною в контексті проблеми іншомовної підготовки є система функціонування аналітичного апарату майбутніх фахівців для вирішення професійних завдань за допомогою іншомовного професійного спілкування [3, с. 97].

Висновки з проведеного дослідження. Згідно з метою дослідження здійснено аналіз стану проблеми іншомовної підготовки майбутніх учи-

телів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти. Виокремлено особливості процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти. Визначено поняття «професійна компетентність вчителя гуманітарних спеціальностей» та «іншомовна комунікативна компетентність вчителя гуманітарних спеціальностей».

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні основних теоретичних засад вивчення проблеми іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя. Красноярск: КГУ, 1998. 310 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: [http://mon.gov.ua/content/Освіта/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Освіта/post-derzh-stan-(1).pdf).
3. Коннова З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: дисс. ... док. пед. наук: 13.00.08. Тула, 2003. 355 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
5. Малафійк І.В. Дидактика: навч. посіб. К.: Кондор, 2005. 398 с.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
7. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. 12 декабря. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
8. *Энциклопедія освіти / Акад. пед. наук України*; гол. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

Mulyk K. Foreign communication as a part of professional competence of teachers of humanities

The article deals with the problem of foreign language training of future teachers of humanities in higher education institutions. The views of scientists on the question of foreign language training. The concepts "professional competence of a teacher of humanities" and "foreign language communicative competence of a teacher of humanities" are defined. The prospects for further research on the problem of foreign language training of future teachers of humanities in higher education institutions are identified. The process of foreign language training for future teachers of the humanities will be successful if we take into account the interdisciplinary connection that forms the basis of the integrated approach. Integration processes in vocational training occupy an important place as they are aimed at the implementation of the formation of a holistic system of knowledge and skills of the individual, the development of its creative abilities and potential opportunities. The solution of actual problems of high-quality education of future teachers of humanities in higher education establishments is connected with the necessity to increase the level of professional skills, foreign language culture, and competitiveness. In the conditions of growing demands for pedagogical training of specialists, in the conditions of constant modernization of education and use of the newest technologies in the process of learning the problem of foreign language training of students becomes a priority.

Key words: foreign language training, teachers of humanities, higher education, professional competence, foreign language.

Т. М. Поночовна-Рисаккандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземної філології
Київського національного університету культури і мистецтв

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

У статті розглянуто підходи до проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. На основі теоретичних підходів досліджено вплив професійних, особистісних якостей на формування майбутнього фахівця. Обґрунтовано необхідність розвитку особистості студента. Сформульовано провідні завдання професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, до яких належать такі: формування соціально зрілої, творчої особистості; виховання морально, розумово та фізично здорового покоління громадян; формування суспільної позиції, самооцінки, готовності до праці, відповідальності; забезпечення високих етичних стандартів, атмосфери доброзичливості та взаємної поваги у відносинах між споживачами, викладачами та студентами; забезпечення знаннями в певній галузі, підготовка до професійної діяльності.

Визначено завдання майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи в умовах післядипломної освіти, суть якої полягає в підготовці висококваліфікованих кадрів для індустрії гостинності на основі реального попиту на їх послуги, а також у формуванні їх здатності надавати послуги споживачам у готельно-ресторанній сфері. Встановлено, що професійна підготовка майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи характеризується високим потенціалом основ його освіти та ретельною підготовкою до організаційної, управлінської, економічної, комерційної, інвестиційної й науково-дослідної діяльності у сфері ресторанного бізнесу, готельного бізнесу та виставкової діяльності. Розкрито роль культури фахівця готельно-ресторанної справи як невід'ємного складника його професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівець готельно-ресторанної справи, професійні якості, професійний розвиток.

Постановка проблеми. Формування свідомості людини, її здатності до активної діяльності у народному господарстві, різних галузях суспільного і державного життя – вагомим завданням національної політики України на сучасному етапі. Складні соціально-економічні процеси, що відбуваються у державі, викликали значний попит на ініціативних, ділових, відповідальних людей. Як наслідок, особливо актуальною стає проблема формування професійних основ життя особистості. Не сформована на початку життєвого шляху професійна культура важко компенсується на таких етапах, що негативно впливає на особистий та професійний розвиток індивіда, стверджує А. Деркач [3].

У «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті» підкреслюється необхідність виховання людини гуманістичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, із повагою ставиться до традицій, культури та соціально-економічного досвіду народів світу. Тому змінюються технології навчання, які мають орієнтуватися на створення оптимальних умов для саморозвитку суб'єктів учіння. За цих обставин, метою реформи вищої освіти на нових законодавчих і методологічних засадах є досягнення якісного рівня професійної підготовки фахівця, здатного працювати в ринкових умовах.

Отже, перед університетською наукою постала проблема приведення теорії і практики навчання відповідно до потреб сучасності [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел вітчизняної педагогіки засвідчує, що в теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи:

– визначено домінуючі імперативи нової стратегії професійної підготовки фахівців із позиції нової філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, та ін.), неперервності освіти (О. Абдулліна, А. Алексюк, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Ничкало), тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти (О. Глушман, В. Луговий), формування і розвитку педагогічної майстерності, педагогічної творчості викладача (І. Зязюн, Є. Барбіна, В. Моляко, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.);

– досліджуються педагогічні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті (Н. Бібік, В. Калінін, О. Савченко та ін.);

Постановка завдання. Мета статті – розкрити проблему професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи та проаналізувати якості фахівця готельно-ресторанної справи, необхідні для здійснення успішної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка майбутніх спеціалістів – важливий крок на шляху становлення професіонала. У цей період завершується професійне самовизначення особистості, формування світосприйняття під кутом майбутньої професії, відшліфовуються професійні уміння і навички, формуються професійно значущі якості, набувається первинний професійний досвід.

Сутність якісної підготовки спеціаліста сформульована у нормативних документах, зокрема у проекті Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійно-технічну освіту» тощо.

У проекті «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті» наголошується: «Головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, яке здатне навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський та світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави» [4].

Закон України «Про освіту» визначає, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових та фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Отже, уже сьогодні потрібна така якість освіти, яка дозволить випускникам навчальних закладів вільно входити у реальне життя і брати активну участь у здійсненні перебудови економіки і суспільства.

Мета підготовки майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи в умовах ступеневої освіти полягає в підготовці висококваліфікованих кадрів для індустрії гостинності на підставі реального попиту на послуги, у формуванні здібностей забезпечити сервісну діяльність та обслуговування споживачів індустрії гостинності.

Реалізація цієї мети, як зазначено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці спеціаліста та навчальному плані за напрямом підготовки 6.140101 «Готельно-ресторанна справа», буде здійснюватися шляхом наявності у випускника таких здібностей, як «діагностування власних психологічних станів та почуттів із метою забезпечення ефективної та безпечної діяльності; визначення цілей і завдань власної діяльності та

забезпечення ефективному та безпечному виконанню; організації власної діяльності як складника колективної діяльності; здійснення саморегуляції поведінки в побуті і на виробництві та ведення здорового способу життя; забезпечення необхідного рівня особистої фізичної підготовленості та психічного здоров'я; проведення соціологічних досліджень; урахування суспільних відносин під час здійснення діяльності; застосування невербальних методів спілкування; здійснення пошуку нової інформації; спілкування українською професійною мовою; розширення лексико-граматичного мінімуму; застосовування усних контактів у ситуаціях професійного спілкування; здійснення письмових контактів у ситуаціях професійного спілкування; застосовування елементів соціокультурної компетенції; врахування основних економічних законів під час здійснення діяльності; інтерпретації – переведення формалізованої інформації в іншу знакову систему; застосування законів логістики в процесі інтелектуальної діяльності; поєднання теоретичних та практичних аспектів культури в процесі діяльності людини та суспільства; забезпечення екологічно збалансованої діяльності; забезпечення необхідного рівня індивідуальної безпеки у разі виникнення типових небезпечних ситуацій» [1]

Окрім того, вищезгаданими документами передбачається участь студентів у науково-дослідницькій роботі, набуття ними знань, умінь та практичних навичок на заняттях в установах різного профілю під час проходження виробничої практики. Більше того, сьогодні споживачів має зустрічати не лише професіонал, який розуміється в готельно-ресторанній справі, а й розсудлива і тактовна людина зі сформованими морально-етичними якостями та високим рівнем культури спілкування.

Визначеність мети і завдань підготовки майбутніх фахівців залежить від якості розроблених кваліфікаційних характеристик, які є основними вимогами до професійних якостей, знань і умінь фахівця, необхідні для успішного виконання професійних обов'язків.

Із розвитком ринкової економіки і появою нових професій, що потребують високого рівня інтелектуального наповнення, зі зміною професійно-кваліфікаційних функцій праці в цілому виникає об'єктивна потреба в розробленні моделі спеціаліста з набором професійно важливих характеристик, адекватних умовам сучасного суспільства. Це питання займає вагоме місце у дослідницькій проблематиці багатьох науковців. Так, у роботах В. Астахової, Є. Якуби, Э. Зеєра, І. Собатовської, В. Шадрікова, В. Сластьонина та інших розглядаються питання професійної орієнтації, професійного інтересу, професійної спрямованості, трудового виховання молоді, процесу формування

сумлінного ставлення до праці, а також проблеми щодо формування особистісних якостей та інші категорії і поняття, що стосуються питання побудови моделі спеціаліста.

Незважаючи на значний інтерес до проблеми формування професійно важливих якостей фахівця нового типу, вона залишається недостатньо розкритою, особливо це стосується формування професійно значущих якостей фахівців окремих професій. Це можна віднести до таких нових для українського ринку праці професій, як фахівець готельно-ресторанної справи.

Проведений аналіз показав, що як у вітчизняній, так і у зарубіжній педагогічній психології головний акцент у підготовці майбутнього фахівця робиться на формування важливих навичок та знань без достатнього врахування специфіки окремої професії. Вони багатофункціональні, але водночас кожна професія має свій набір цих якостей.

Ефективною умовою підготовки майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи у вищому навчальному закладі є чітке уявлення про необхідні знання, вміння, навички, а також його професійні якості як фахівця.

Професійна діяльність фахівця з готельної і ресторанної справи полягає в:

- організації діяльності щодо надання основних видів послуг у сфері готельно-ресторанного бізнесу;
- організації виробництва й обслуговування у закладах ресторанного господарства;
- організації процесу виробництва і надання готельних послуг;
- організації надання бізнес-послуг для туристів, анімаційних послуг;
- забезпеченні належного рівня якості продукції та послуг у закладах готельно-ресторанного бізнесу;
- забезпеченні охорони праці та техніки безпеки;
- вивченні маркетингової діяльності та комплексу маркетингових заходів впливу на ринок і конкурентну позицію підприємства у сфері готельно-ресторанного бізнесу;
- опануванні чинної законодавчо-нормативної бази з питань функціонування підприємств, що надають готельні та ресторанні послуги;
- плануванні та проектуванні закладів готельного і ресторанного бізнесу;
- проектуванні технологічного процесу виробництва продукції у закладах ресторанного господарства та вдосконаленні технологічних операцій;
- розробленні короткострокових і середньострокових планів діяльності підприємств (закладів) готельного та ресторанного господарств, плануванні потреби у ресурсах (матеріальних, фінансових, трудових);

– володінні практичними навичками роботи з комп'ютерною технікою та у сфері інформаційних технологій;

– застосуванні інноваційних інформаційних технологій у роботі підприємств;

– досконалому володінні сучасною діловою українською та іноземними мовами професійного спрямування [2].

У процесі навчання майбутні фахівці готельно-ресторанної справи одержують не лише професійні знання, уміння, навички, але й формуються як особистості, набуваючи комплексу якостей, необхідних їм у подальшому житті. Знання вимог до професійно значущих якостей спеціаліста, особливостей мотивації сприятиме підвищенню рівня професійної підготовки майбутнього спеціаліста.

Невід'ємним складником у підготовці фахівця готельно-ресторанної справи є формування його культури. Фахівці Асоціації шкіл готельного бізнесу та громадського харчування в Європі (EURHODIP) вважають, що культура фахівця готельно-ресторанної справи вміщує чотири компоненти, які визначають якість гостинності та конкурентоспроможність працівників готельної індустрії: 1) культура зовнішнього вигляду, уміння правильно рухатись, стояти, сидіти, демонструвати впевненість, доброзичливість, спокій, який виявляється через поставу, одяг, зачіску, міміку, пантоміміку, емоційну виразність; 2) культура спілкування з клієнтами: вміння слухати, вести діалог, розуміти інших, бути уважним, спостережливим, установлювати контакт, бачити і розуміти реакцію клієнта, орієнтуватися в ситуації, уникати конфліктів; 3) культура саморегуляції: вміння стримувати себе в стресових ситуаціях; здатність до перевтілення та управління своїм настроєм; 4) уміння мобілізувати себе; вміння знімати зайве напруження, хвилювання, створювати необхідний настрій; культура мови: вільне володіння українською, російською та двома іноземними мовами; техніка мовлення, граматична правильність, дикція, темп мовлення, постановка голосу, тембр голосу, емоційність, багатство інтонації [1].

Безперечним є те, що соціально-економічні умови сьогодення вимагають від спеціалістів, крім професійних знань і умінь, ділових навичок розв'язання нетипових проблем, економічного складу мислення, лідерства та підприємницьких здібностей. Сформувавши фахівця, який би задовольняв вказані потреби особистості, суспільства і держави, можна завдяки реалізації наукової та інноваційної діяльності студентів під час навчання. Наукова діяльність студента – це комплекс творчих робіт і заходів, які є невід'ємним складником навчання, виконуються ним протягом усього періоду підготовки з метою задоволення особистісних пізнавальних потреб, набуття та вдосконалення професійних умінь і навичок, форму-

вання власних якостей конкурентоспроможності на ринку праці [1].

Професійна підготовка майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи визначається високим потенціалом його фундаментальної освіти і ґрунтовною підготовкою для організаційно-управлінської, господарської, комерційної, інвестиційної та науково-дослідної діяльності у сфері ресторанного господарства, готельного господарства та виставкової діяльності.

До провідних завдань професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи належить формування соціально зрілої, творчої особистості, виховання морально, психічно і фізично здорового покоління громадян; формування громадської позиції, патріотизму, власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідальності, забезпечення високих етичних норм, атмосфери доброзичливості й взаємної поваги у стосунках між споживачами, викладачами та студентами; забезпечення набуття студентами знань у певній галузі, підготовка їх до професійної діяльності.

Отже, фундаментом особистості-професіонала у будь-якій галузі людської діяльності є такі базові характеристики, як особистісна спрямованість, поведінкова гнучкість і професійна компетентність.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, модель фахівця нового типу має містити у собі як особистісний, так і професійний складники, які будуть сприяти підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, що вільно володіє обраним фахом, орієнтованого в суміж-

них сферах діяльності, здатного до ефективної праці з обраної професії на рівні світових стандартів, готового до постійного зростання, соціальної та професійної мобільності. До перспективи подальших розвідок цього напрямку слід віднести розкриття сутності професійних якостей фахівців готельно-ресторанної справи.

Список використаної літератури:

1. Віндюк А.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти: теорія та методика: монографія. Запоріжжя : КПУ, 2011. 340 с. URL: http://eir.zntu.edu.ua/bitstream/123456789/1936/1/Vindyuk_Professional_preparation.pdf.
2. Готельно-ресторанна справа. URL: <http://www.udau.edu.ua/ua/departments/fakulteti/fakultet-menedzhmentu/gotelno-is-revealed-restoranna-sprava.html>.
3. Деркач А.А., Кузьміна Н.В. Акмеологія: пути достижения вершин профессионализма. Москва, 1993. 225 с.
4. Національна Доктрина розвитку освіти: (затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002). URL: <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>.
5. Педагогіка професійного формування / [под ред. В. А. Сластенина]. Москва: Издательский центр «Академия». 2004. 368 с.
6. Собатовська І.С. Співвідношення особистісних і професійних якостей у моделі сучасного фахівця. *Вчені записки Харківського університету*. 2004. Т. 10. С. 73–79.

Ponochovna-Rysak T. The problems of professional training of future specialists of hotel and catering

The approaches of professional training of future specialists of hotel and catering are considered. On the basis of theoretical approaches the influence of professional qualities of future specialist's formation is investigated. The necessity of personality development is grounded. The leading tasks of professional training of future specialists of hotel and catering are formulated. They include: the formation of a socially mature, creative personality, education of a morally, mentally and physically healthy generation of citizens; formation of a public position, self-esteem, readiness for work, responsibility, ensuring high ethical standards, atmosphere of benevolence and mutual respect in relations between consumers, teachers and students; insuring knowledge acquisition in a particular field, prepare them for professional activity. The goal of future specialist of hotel and catering preparation in the conditions of graduate education is determined. The essence of which is to prepare highly qualified personnel for the hospitality industry on the basis of real demand for their services, in formation of their abilities to provide service for consumers in hospitality industry. It is stated that professional training of the future specialist of hotel and catering is determined by a high potential of its fundamental education and thorough preparation for organizational, managerial, economic, commercial, investment and research activities in the sphere of restaurant industry, hotel industry and exhibition activity.

Key words: professional training, specialist of hotel and catering, professional qualities, professional development.

Л. І. Прокопенко

старший викладач кафедри природничих дисциплін
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

В. А. Тетьоркіна

старший викладач кафедри природничих дисциплін
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

О. І. Оловаренко

старший викладач кафедри української лінгвістики
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

О. О. Пальчик

кандидат сільськогосподарських наук, доцент,
доцент кафедри природничих дисциплін
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ДОСЛІДЖЕННЯ БУЛІНГУ В ПРОСТОРІ ОРГАНІЗОВАНОГО ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ

У статті подані результати дослідження проблеми булінгу в дитячих навчальних колективах, описані причини виникнення цього явища, його різновиди, викладені психологічні характеристики учасників булінгу в освітніх закладах, запропоновані профілактичні заходи.

Через загострення суспільно-політичної ситуації в Україні, посилення соціальної напруженості, розгортання інформаційних протистоянь і пропагандистських кампаній створюється платформа для поширення булінгу. Коли через суспільно-політичні суперечності руйнується життєвий простір, порушується особистий комфорт і спокій дитини, це призводить до тривалих негативних соціально-психологічних, стресових ситуацій, посттравматичних розладів.

На підставі аналізу результатів проведених досліджень свідчимо, що традиційні форми булінгу найчастіше виникають серед учнів початкової школи. Вияви фізичного булінгу в основній старшій школі стають у відсотковому відношенні меншими. Форми емоційного, вербального булінгу неможливі в організованому дитячому колективі. Спроби самоствердження знуцання над слабшим досить поширені в колективі дівчат.

Дослідженнями доведено, що профілактика булінгу сприяє формуванню загальної готовності дитини до конструктивної взаємодії сучасного соціуму з почуттям власної гідності.

Завдяки профілактичній роботі можливо зменшити страждання й негативні психологічні наслідки жертв цькування, запобігти терору, непоправним трагедіям. Профілактичною роботою можна досягти зниження показників булінгу на 20–50% та спрямувати загальну гуманізацію взаємин, що є сприятливим для особистісного розвитку дітей.

Отже, визнання проблеми поширення булінгу в освітніх закладах та пошуку ефективних способів і методів його попередження як в освітніх закладах, так і в сім'ї нині досить актуально.

Ключові слова: булінг, мобінг, цькування, вербальний булінг, фізичний булінг, емоційний булінг.

Постановка проблеми. Теоретико-експериментальні дослідження у сфері закономірностей розвитку людини стали підставами для свідчення, що, лише свідомо оволодіваючи в доцільно організованому процесі здобутками культури, молодь розвиває власні сутнісні сили, стає повноцінною особистістю.

У сучасному світі активізуються такі негативні явища серед дітей та учнівської молоді, як насильство, кібертретування, булінг тощо, що не може не викликати стурбованості й посиленої уваги широких кіл громадськості, освітян, батьків [2].

Актуальність теми полягає в тому, що дослідження булінгу в просторі організованого дитячого колективу віднайшли розголос у засобах масової інформації, але вони недостатньо обґрунтовані теоретично та практично.

Явище булінгу не прийнято обговорювати. Випадки агресивної поведінки, тривалого насильства, переслідувань, цькувань призводять до виникнення проблеми психо-емоційного розвитку в дитячому співтоваристві. Саме тому нами було проведено дослідження основних причин і форм психологічної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

«У свідомості деяких громадян насильницька модель поведінки стає найбільш привабливою, бо вона, з їхнього погляду, найбільш ефективна. Вони спостерігають, що в такий спосіб досягають результатів політики, рейдери, люди на вулицях, деякі особи в дитячих колективах», – пояснює директор Українського інституту дослідження екстремізму Олег Зарубінський.

Про насильство та цькування в групах людей у світі стали говорити досить давно. Перші систематичні дослідження проблеми булінгу належать науковцям скандинавських країн, серед яких: Д. Олвеус, П. Хайнеманн, А. Пікасо, Е. Роланд. Найавторитетнішим дослідником цієї проблеми вважають Д. Олвеуса. Серед британських дослідників слід виокремити В.Т. Ортона, Д.А. Лейна, Д.П. Таттума.

В останні роки поняття «булінг» стало визнаним міжнародним соціально-психологічним і педагогічним терміном, яким охоплено сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем.

На порталі MSN (Microsoft Network), що є великим інтернет-провайдером і популярною західною пошуковою системою, булінг згадується понад мільйон разів, що є ознакою важливості й актуальності цієї проблеми в сучасному суспільстві. Явищу булінгу цілком присвячено кілька великих національних і міжнародних серверів, таких як Bullying.org, Bullying Online, Stop bullying, Bullying.net тощо. Існують національні громадські організації для боротьби з булінгом, спеціально звернені до дітей, педагогів і батьків.

Д. Лейн і Є Міллер асоціюють булінг зі цькуванням. Вони ж визначають це явище тривалим процесом свідомого жорстокого ставлення, фізичного або психічного, одного або групи дітей до іншої дитини (інших дітей) [3, с. 240]. І. Малкіна-Пих визначає булінг як агресивну поведінку, що виражається в зловмисному переслідуванні, жорстокості, спробах образити та принизити людину, зазіхнути на її репутацію тощо [4, с. 108]. Е. Роланд вважає, що булінг – це тривале фізичне або психічне насильство індивіда або групи стосовно індивіда, який не проміжний захистити себе в конкретній ситуації. І. Бердишев визначає булінг як свідоме, тривале насильство, якому не властивий самозахист, що вчиняється однією людиною або кількома людьми. З погляду І.М. Кона, булінг – це залякування, фізичний або психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в іншого страх і тим самим підкорити його собі.

Мета статті – репрезентувати теоретичні та практичні надбання викладачів кафедри природничих дисциплін щодо виявлення булінгу в закладах освіти; дослідження соціально-психологічних та особистісних аспектів булінгу в навчальних закладах; обґрунтування й узагальнення важ-

ливих аспектів професійної підготовки майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Термін «булінг» запропонував англійський журналіст Е. Адамс на початку 90-х років ХХ століття. Тоді ж виникла і його конкретизація «шкільний булінг». Булінг (bullying, від англ. bully – хуліган, задира, грубіян) означає систематичне, умисне цькування інших із відчуттям морального або фізичного задоволення [1, с. 22].

Поряд із булінгом, яким передбачається цькування однієї дитини, в останні роки в школах набуває сили таке явище, як мобінг. На відміну від булінгу, мобінг – це групова форма цькування школярів. Булінг і мобінг є тривалими процесами, вони не виникають в один день. Пояснення поширення цих явищ можуть бути різними. Булерство пояснюють тим, що вдома в дітей накопичуються численні проблеми, які не розв'язуються за участю батьків. Тож вибух негативу спрямовується на однокласників, більш слабких, беззахисних і не спроможних чинити адекватного опору. Важливим чинником, що сприяє поширенню булінгу та мобінгу в дитячих колективах, є те, що в більшості випадків учителі не звертають на це явище належної уваги або ж не спроможні впоратися з нею. Негативну роль відіграють батьки, які не спілкуються з дітьми, не цікавляться їхніми шкільними проблемами або розв'язання будь-яких проблем перекладають на плечі самих же дітей.

«Кожен другий учень або учениця у віці від 13 до 15 років – приблизно 150 млн дітей у світі – зізнаються, що піддавалися насильству однолітками в школах або поблизу школи», – відзначили у фонді ЮНІСЕФ.

У статистичних даних Міносвіти України за 2017 рік зазначається, що майже 110 тисяч осіб звернулися до психологів через цькування в школах. Серед останніх гучних випадків булінгу можна назвати такі, як побиття компанією старшокласників учня восьмого класу в Житомирській області; жорстоке знущання над дівчинкою в Одесі, яке до того ж зняли на відео і виклали в Інтернет; побиття хуліганами учня школи № 13 м. Івано-Франківська тільки за те, що він колись став на захист свого сусіда. Дитину заманили у двір школи, де взяли в кільце й побили кастетом. У цьому випадку хулігани не побоялися навіть батька хлопчика, який намагався захистити сина. Батька врятувала патрульна служба; в Одеській області через подібні знущання помер 15-річний хлопець. Причина смерті – травма живота, яку він отримав у навчальному закладі на перерві; у Харківській загальноосвітній школі I–III ступенів № 151 вибухнув скандал через торт із нагоди закінчення чверті. Батьки вирішили влаштувати свято. Усе красиво: конкурси, танці й, безперечно ж, солодкий стіл. Ось він і став предметом обговорення та розбрату.

На батьківському зібранні вирішили купити порційний торт і тістечка. Гроші здали всі, крім мами однієї учениці, яка принципово не здавала грошей ні на які потреби класу. За словами вчителя, у день свята цій учениці не дісталось солодкого. В інші свята батьки купували великий торт і, коли розрізали, давали їй шматок, зменшуючи порції інших дітей. Цього разу торта дівчинці не вистачило. Дівчинку поставили біля дошки і сказали, що їй нічого не дадуть, адже її батьки принципово не здають грошей на потреби класу, а класний керівник не дозволив дівчинці вийти з класу. Дівчинка була публічно принижена. І такі випадки в сучасних школах, на жаль, не поодинокі.

Чимало пересічних громадян не уявляють, що таке булінг, але це явище може мати різні виявлення. Для одних дітей – це систематичні глузування, що відображають якісь особливості зовнішності або фізичні вади потерпілих. Для інших – псування їхніх особистих речей, домагання в чомусь. Для третіх – відверті знущання, якими принижуються почуття людської гідності, наприклад, спроба змусити публічно просити вибачення, стоячи на колінах перед тим, хто принижує [5, с. 157]. Цькування зароджується ще в ранньому віці й першочергове завдання дорослих полягає в запобіганні подальшому його розвитку.

Власні дослідження ми проводили в дошкільних навчальних закладах і загальноосвітніх школах міста Харкова. Вибірку дослідження становили 74 дитини молодшої, другої молодшої та старшої груп дошкільного навчального закладу, їхні вихователі, психолог та 450 учнів харківських загальноосвітніх шкіл.

Чимало науковців приділяють увагу «шкільному булінгу», вважаючи, що діти до семи років ще не вміють глузувати й ображати своїх однолітків.

Ми провели дослідження серед дітей молодшого віку в дошкільних установах міста Харкова.

У молодших групах дитячих дошкільних закладів, де діти ще погано розмовляють, ми провели спостереження, так званий природний експеримент, у старших групах – метод спостереження й аналіз малюнків дітей на тему «Я і мої друзі». У процесі дослідження було виявлено, що

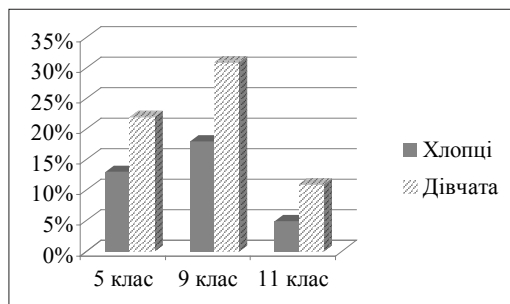


Рис. 1. Булінг серед дітей шкільного віку

серед 74 дітей, які брали участь в експерименті, 13 страждають від цькування однолітків.

Явище булінгу особливо властиве дітям шкільного віку, тому аспектом дослідження стали ознаки за віком та статтю. В опитуванні брали участь учні 5, 9 та 11 класів. Після підрахунку відповідей ми отримали результати, представлені на рис. 1.

Було виявлено, що булінг більш поширений серед дівчат, ніж серед хлопців. Це можна пояснити тим, що дівчата раніше дорослішають. Жіночій половині населення властиве прагнення до лідерства. Дівчинці набагато складніше, ніж хлопчику, збагнути, що хтось кращий за неї. Окрім того, як показує практика, вони більш жорстокі у своїх судженнях. Чим старшою стає дитина, тим більше в неї виникає симпатій до осіб протилежної статі. Учні 9-го класу перебувають у такому віці, що вважається переломним: вони вже не діти, але й ще не дорослі. Дитячі іграшки вже не цікаві, а дорослий світ ще не зрозумілий. Спроби самоствердитися, принижуючи іншого, слабшого або того, хто через ті чи інші причини не може дати відсіч, є дуже поширеними. У процесі дослідження ми з'ясували, кому учні розповіли про випадки знущань у школі. Виявилось, що вчителю змогли розповісти 13% дітей, брату або сестрі – 28%, батькам – 39%, іншим дорослим – 20%.

Проаналізувавши кількісні та якісні показники, припускаємо, що замалий відсоток учнів довіряють учителям. Більше брату або сестрі, тому що вони близькі за віком і більше розуміють проблеми, що виникли. Несподіванкою для нас став великий відсоток довіри до батьків. Сьогодні в багатьох сім'ях досить демократичні взаємини, тобто батько чи мати стають другом, радником. П'ята частина дітей довіряє дорослим родичам. Дитина бажає віднайти правильний спосіб розв'язання проблеми, посилаючись на життєвий досвід когось із дорослих родичів.

Ми проаналізували, чому відбувається таке явище, як булінг серед учнів освітніх закладів міста Харкова. У процесі дослідження з'ясували, що в навчальних установах знаряддям цькування не завжди було фізичне насильство. У шкільних колективах цькування здійснюється через образливі клички, обзивання, агресивне мовлення та інтонацію, образливі жести або дії, ізоляцію та ігнорування однолітками, вимагання грошей у молодших школярів, ховання особистих речей жертви, приниження через мобільні телефони. Усе це є ознаками вербального булінгу. Після узагальнення результатів дослідження ми дійшли висновку, що найпоширенішими причинами є матеріальний стан – у 39%, своєрідний світогляд – 33%, інші причини – 28%.

Висновки і пропозиції. Отже, як ми вже зазначали, булінг – це система дитячого насильства в просторі організованого або неорганізова-

ного дитячого співтовариства. У цій системі визначаються ролі кривдників, скривджених, сторонніх спостерігачів – дорослих і дітей. Педагоги, психологи, вчені досліджують соціально-психологічну природу «шкільного булінгу». Масовий булінг – це коли до терору долучається цілий натовп, уже перетворюється на справжнє цькування, тобто мобінг. На підставі аналізу зусиль, спрямованих на подолання булінгу, свідчимо, що профілактичні програми сьогодення ще малоефективні. Найкращі результати подолання можливо досягаються в тому випадку, коли з батьками проводиться робота щодо негативного впливу новітніх технологій, адже діти ще не фільтрують інформацію.

Аналіз зусиль, спрямований на подолання булінгу, став підставою для свідчення, що профілактичні антибулінгові програми стають ефективними, якщо ними охоплюються різні рівні (загальношкільні, класні, індивідуальні). Оцінювання ефективності антибулінгової програми має бути спрямоване на проведення загальношкільного опитування, організацію тематичних зустрічей учнів із батьками, учителями, адміністрацією школи, розробленням індивідуальних планів утримання дорослих у ситуації з дітьми з «групи ризику», координацією зусиль на всіх рівнях застосування порівняльного мотивувального ефекту. Дорослі повинні запобігати ескалації жорстокості, не допускати байдужості, регулювати експерименти в межах загальнолюдських норм і гуманістичних цінностей. Міністерство освіти і науки започаткувало роботу над проектом «безпечна школа», до якого пропонують долучити всіх небайдужих та підтримати ідею протидії цькуванню. В Україні репрезентовано багато проектів щодо захисту прав громадян. Один із них – загальнонаціональний право-просвітницький проект «Я маю право!», що реалізується Міністерством юстиції у співпраці

із системою безоплатної правової допомоги, територіальними органами юстиції за підтримки юридичних клінік, міжнародних донорів і партнерів.

Одним із ключових елементів, яким забезпечується реалізація проекту «Я маю право!», є надання громадянам безоплатної правової допомоги. Це дієвий та ефективний механізм, що дає можливість захистити свої права кожному. Досить часто люди, що не схожі на нас (дивакуваті, з іншою зовнішністю), викликають меншою мірою іронію або інколи гидливість, тобто моральне неприйняття. Це відбувається підсвідомо, тому, виховуючи дітей, треба виховувати насамперед себе. Найкраще – це поставити себе на місце жертви, тобто ідентифікуватися з нею, спробувати пережити те, що переживає вона. Вилікувавши суспільство, можна позбутися булінгу як явища.

Список використаної літератури:

1. Аверьянов А.И. Школьный буллинг в воспоминаниях студентов. МГПИ. 2011. Т. 15. № 4. С. 22–25.
2. Кодекс України, стаття 173-4, про адміністративні правопорушення. *Відомості Верховної Ради Української РСР (ВВР)*. 07.12.1984. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80731-10> (дата звернення: 06.11.2018).
3. Лейн Д.А. Школьная травля (буллинг). Детская и подростковая психотерапия ; под редакцией Девида Лейна и Эндрю Миллера. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 240–274.
4. Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы. Справочник практического психолога. Москва : Эксмо, 2006. 1008 с.
5. Найдьонова Л.А. Гуманізація стосунків через подолання цькування в шкільній спільноті. *Наук. студії із соц. та політ. психології*. 2007. Вип. 17 (20). С. 157–166.

Prokopenko L., Tetorkina V., Olovarenko O., Palchyk O. The study of bullying in the space of organized children's team

The article considers the results of the study of bullying problem in children's school teams. It clears the reasons of its origin, shows its varieties, sets out psychological characterizations of its participants and proposes preventive measures.

The aggravation of social political situation in Ukraine, the increase of social tension, launching information confrontation and propaganda campaigns create a platform for spreading of bullying. When social political conflicts destroy living space, personal comfort and peace of a child, these all result in long-term negative social psychological stress situations and post-traumatic stress disorders.

The analysis of the result of the conducted studies confirms that traditional forms of bullying are mostly seen among primary schoolchildren. Manifestation of physical bullying in main senior school is becoming in percentage less. The forms of emotional, verbal bullying have been expelled from the relations in organized children's team. The attempts to assert themselves at the expense of the weak can be found widely in girls' teams.

The studies show that preventive measures of bullying help to form general readiness of a child to constructive interaction in modern social space with the feeling of self-esteem. The preventive measures give opportunity to decrease sufferings and negative psychological consequences of bullying victims, avert terror, fatal tragedies. The preventive measures can fall 20-50 percentages the rate of bullying and direct general humanization of interpersonal relations that is favorable for personal development of children. Hereby, recognition of the problem of bullying spreading in educational establishments and the search of affective means and methods of its prevention both in educational establishments and in families are urgent as of today.

Key words: *bullying, organized children's school team, violent behavior, preventive measures, spreading of bullying, bullying victims, humanization.*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДРУЧНИКАХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті представлена компетентнісна модель підручника з іноземної мови, яка визначається структурою іншомовної комунікативної компетенції, яка є основною метою мовної підготовки студентів. Компетентнісний підхід до навчання мови спрямований на розвиток базових предметних компетентностей мовної особистості, передбачає створення внутрішніх мотивів, що визначають готовність студента до такої навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої лежать компетентності; формування розуміння суті мовних компетентностей як мети-результату мовної освіти; вироблення суб'єктивного досвіду застосування предметних компетенцій під час мовленнєвих завдань у різних навчальних і життєвих соціально-комунікативних ситуаціях; використання рефлексії, аналізу власної навчальної діяльності та її результатів. Компетентність – уміння застосовувати як вербальні, так і невербальні засоби мови на практиці для розв'язання комунікативних завдань у різноманітних життєвих ситуаціях. Навчальна діяльність студентів спрямована на вдосконалення їхніх компетентностей, сприяє інтелектуальному, духовно-моральному й культурному розвитку, формуванню здатності конструктивно й уміло реагувати на запити суспільства і потреби сьогодення. Саме формування ключових навичок та предметних компетентностей забезпечує ефективне їх використання у різноманітних галузях. Сучасний підручник з іноземної мови має бути спрямований на формування чотирьох груп компетенцій: 1) лінгвістичних, 2) соціокультурних, 3) професійно-комунікативних та 4) лінгводидактичних. Усі групи представлені набором субкомпетенцій, що є об'єктом цілеспрямованого формування у роботі з навчальним посібником. Розгляд комунікативної компетенції та її складників як мети навчання іноземних мов з урахуванням компетентнісної моделі зумовлює єдність трьох елементів освітнього процесу: змісту навчання, змісту та структури контрольних вимірювальних матеріалів, які перевіряють ступінь оволодіння студентами системою знань, умінь і навичок, та змісту підручника.

Ключові слова: компетентнісний підхід до навчання, складники комунікативної компетенції, компетентнісна модель підручника, зміст навчання, зміст і структура контрольних вимірювальних матеріалів, зміст підручника.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов особлива увага приділяється проблемі формування мовної компетентності як одного з провідних складників мовної підготовки й розвитку особистості, що забезпечує ефективне використання досвіду спілкування в різноманітних сферах діяльності і синтаксичної компетентності як складника граматичної компетентності. Відповідно до Закону України «Про освіту», Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Державного стандарту базової й повної загальної середньої освіти, Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, що відображають ті зміни, що відбулися за останні десятиліття в освіті України, посилено практичний аспект навчання мови, визначено вимоги до формування ключових і предметних компетентностей, окреслено орієнтири в досягненні результатів навчання шляхом спрямування їх на предметні компетентності. Отже, постає необхідність удосконалення методики складання навчального матеріалу, а саме підручника з іноземної мови, який має бути спрямований на формування чотирьох груп компетенцій: лінгвістич-

них, соціокультурних, професійно-комунікативних та лінгводидактичних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід у навчальній діяльності зумовлений новим концептуальним напрямом сучасної освіти в Україні, який націлений на покращення рівня освіти, що буде сприяти кращій адаптації учнів у соціумі. Компетентнісне навчання стало предметом досліджень багатьох українських дослідників. Базою для творчої роботи та упровадження компетентнісного підходу у навчанні стали роботи таких українських та зарубіжних учених, як: Н. Авдєєва, Н. Бібік, О. Божович, Л. Ващенко, О. Гойхман, І. Гудзик, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Краєвський, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, Ч. Осгуд, Л. Петровська, О. Пометун, Дж. Равен, І. Родигіна, Г. Селевко, О. Савченко, С. Сисоєва, Т. Смагіна, С. Трубочова, А. Хуторський та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених вивченню компетентнісного підходу у навчанні іноземної мови, компетентнісна модель підручника з іноземної мови, яка визначається структурою іншомовної комунікативної компетенції і є основною метою

мовної підготовки студентів, досі не була досконала розроблена.

Саме тому **метою статті** буде розгляд компетентнісного підходу у процесі навчання іноземної мови та формування компетентнісної моделі підручника з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження.

На думку таких дослідників, як О. Акулова, А. Андреев, Н. Кузьміна, компетентнісний підхід – це «дієвий освітній інструмент розвитку особистості, спрямований на активне й конструктивне входження людини в сучасні суспільні процеси, досягнення» [3, с. 20–21].

На думку І. Зимньої, компетентнісний підхід може зберегти культурно-історичні, етносоціальні цінності у разі розгляду компетенцій, які лежать в його основі, як складних особистісних утворень, що охоплюють пізнавально-інтелектуальні, емоційні та моральні складники [4, с. 22].

Різні підходи до компетентнісного навчання представлені у сучасних наукових працях:

- встановлення загальнопедагогічних основ компетентнісного підходу (Т. Байбара, Н. Бібік, І. Єрмаков, І. Зимня та ін.)

- визначення сутності та структури компетентності (С. Бондар, Л. Гузєєв, І. Гушлевська та ін.)

- вивчення окремих груп предметних і ключових (основних, життєвих) компетентностей (Л. Бондар, М. Вашуленко, М. Гончарова-Горянська та ін.)

- вивчення тенденцій розвитку компетентнісного підходу в освітніх системах Західної Європи (Е. Абель, К. Абромс, Дж. Думас та ін.)

- застосування компетентнісного підходу в лінгводидактиці (Н. Бондаренко, М. Вашуленко, В. Шляхова та ін.) [6, с. 13].

Незважаючи на велику кількість досліджень у галузі компетентнісного підходу до навчання, у науковій літературі досі не визначено поняття «граматична компетенція», що свідчить про багатоаспектність цього явища. Тому слід визначити сутність таких понять, як «компетенція», «компетентність» та «граматична компетентність».

Термін «компетенція» у науковому обігу був впроваджений А. Хуторським, на думку якого компетенція є сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які відносяться до певного кола предметів і процесів та є необхідними для якісної продуктивної дії стосовно них [10].

За А. Хуторським, компетенція є заданою вимогою, нормою освітньої підготовки учня. А компетентність, на думку вченого, – це «володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності» [10]. Відповідно до цього поняття «компетентність» є масштабнішим, на відміну від терміна «компетенція».

На думку І. Зимньої, «компетенція» відноситься до потенціальної якості особистості, а «компетентність» – до «актуальної, формуючої особистісної якості» [4], тим самим вчена розмежує поняття «компетентність» і «компетенція».

С. Бондар визначає «компетенції як здатності розв'язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів» [1, с. 8–9]. На думку дослідника, «... компетентність – це здатність особистості діяти, але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в цьому виді діяльності. Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій» [1, с. 8–9].

Виходячи з отриманої інформації про компетенцію, погодимось з думкою, що компетенція є загальною соціальною нормою; сформульованими й визначеними правилами; сукупністю знань, умінь і навичок, якими учні мають оволодіти відповідно до чинної програми, освітніх цілей і завдань. Компетенція реалізується в компетентності [7, с. 8–10].

Навчальна книга відіграє важливу роль в освітньому процесі та є одним із основних засобів передачі знань. Освітні реформи, що відбуваються в Україні, стосуються оновлення змісту освіти, а разом з цим і модернізації підручників. Структура підручника базується на принципах науковості, доступності, зв'язку теорії з практикою, систематичності, послідовності, наступності та наочності. Створюючи нині нові підручники, автори мають чітко усвідомлювати, що навчальний матеріал має слугувати формуванню духовно-емоційного світу учнів, їхнього світогляду, моральних цінностей, громадянських якостей, надихати учнів на розуміння того, що книга – це духовний провідник людського буття.

Вихідним для нас є положення про те, що навчання іноземної мови спрямоване на формування іншомовної комунікативної компетенції учнів, яка є складним, багатоплановим і структурно неоднорідним утворенням. Вона може бути представлена як ієрархія складників, що входять до її складу [5, с. 118]. У цій ієрархії ми виділили чотири групи компетенцій: лінгвістичні, соціокультурні, професійно-комунікативні та лінгводидактичні [2, с. 37].

Формування лінгвістичних компетенцій під час вивчення іноземної мови йде за двома основними напрямками, яким традиційно приділялася головна увага в процесах викладання мови.

Першим є формування, розвиток і вдосконалення мовної компетенції, пов'язаної з вивченням мови як системи лінгвістичних знань фонетичного, лексичного, граматичного і стилістичного характеру. Аж до другої половини минулого століття навчальні посібники були переважно орі-

ентовані на розвиток мовної компетенції учнів. Однак мовні знання самі по собі не забезпечують володіння мовою, а лише становлять її основу. Діяльнісний підхід до навчання іноземної мови та розробка теорії мовленнєвої діяльності відкрили принципово нове розуміння того, що можна називати володінням іноземною мовою, завдяки чому акцент перемістився з вивчення системи мови на оволодіння видами мовленнєвої діяльності. Мова в рамках цієї теорії розглядається як засіб формування і формулювання думки [4], без якого неможлива мовна діяльність.

Говорячи про розвиток мовної компетенції, необхідно зазначити, що значна частина мовної системи освоюється студентами в період шкільного вивчення мови. У вищому навчальному закладі найбільша увага приділяється вивченню лексичних і стилістичних особливостей мови. При цьому дуже важливо мати на увазі, що вивчення лексики не має повністю ґрунтуватися на використанні мовних вправ для її закріплення. Значно важливіше вміти використовувати вивчену лексику в процесі спілкування, для чого розробляються спеціальні мовні вправи і моделюються ситуації, які відтворюють природні умови спілкування.

Вивчення стилістичних особливостей мовної поведінки стає особливо актуальним під час оволодіння мовою усного та письмового ділового та професійного спілкування, ступінь формальності й офіційності якого значно вищий, ніж у ситуаціях повсякденного спілкування.

Нині незаперечним є той факт, що центральним і найбільш важливим аспектом формування іншомовної комунікативної компетенції є мовна компетенція, тобто здатність ефективно брати участь у процесах усної та письмової комунікації в режимі рецепції і продукції. Мовна компетенція передбачає вільне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності.

У сфері аудіювання студент має бути здатний розуміти під час прослуховування монологічного або діалогічного тексту фактичну інформацію (імена, дати, числа, адреси тощо), основну ідею тексту і весь текст загалом, включаючи деталі, утримувати цю інформацію в оперативній пам'яті і використовувати її надалі в процесі спілкування. Перераховані навички становлять основу компетенції у сфері сприйняття і розуміння усного повідомлення, а отже, на їх розвиток мають бути спрямовані дидактичні матеріали навчального посібника.

У сфері читання студент має оволодіти різними технологіями читання і здатністю розуміти прочитаний текст повсякденно-побутової, наукової та професійно-ділової спрямованості. Він має вміти читати текст з різними цільовими установками: з метою розуміння основної ідеї прочитаного, логічної структури і зв'язності тексту, а також з метою повного детального розуміння прочитаного для

подальшого використання інформації в процесах усного і письмового спілкування. Одним із варіантів такого використання тексту є проведення логіко-сміислової обробки тексту з метою його реферування та анотування. Компетенція в сфері читання складається з перерахованих вище навичок, для формування яких необхідний певний набір дидактичних матеріалів і перш за все текстів.

У сфері говоріння учень має бути здатний повноцінно брати участь у діалогічному мовленні, виступаючи або в ролі мовця, або в ролі слухача, а також продукувати чітке, логічно структуроване та змістовне висловлювання монологічного характеру з широкого кола тем, зокрема професійно-ділового характеру.

У сфері письма студент має володіти навичками здійснення ділової комунікації (листи, електронні повідомлення, службові записки, звіти та ін.), а також складання письмових рефератів і анотацій.

Компетенції у сфері монологічної та діалогічної мови та письма мають більш складну структуру, ніж рецептивні компетенції [8, с. 169; 9, с. 346]. Сучасний навчальний посібник має включати в себе достатню кількість вправ і завдань, що дають змогу розвивати весь спектр навичок, пов'язаних з продукуванням усного та письмового тексту.

Оскільки мовленнєва компетенція передбачає наявність у студента всіх перерахованих вище мовних здібностей, цілком очевидно, що навчальний посібник має містити достатню кількість матеріалів для їх формування: тексти, зразки письмової та усної мови, вправи, рольові ігри, кейсові ситуації, що передбачають вирішення ділових проблем тощо. При цьому кількість мовних комунікативно спрямованих вправ і завдань має значно перевищувати кількість мовних вправ.

Необхідно відзначити ще один важливий аспект формування мовної компетенції. У реальних ситуаціях спілкування всі види мовної діяльності найтіснішим чином взаємопов'язані. Так, наприклад, прослуханий або прочитаний текст, як правило, стає об'єктом обговорення, висловлювання своєї точки зору щодо його змісту, складання усного або письмового реферативного викладу, використання як матеріалу у підготовці наукової доповіді тощо. Оскільки в реальному спілкуванні всі види мовленнєвої діяльності переплетені, цю особливість слід поширювати на модельовані у навчальних цілях ситуації спілкування, які розробники підручників завжди намагаються максимально наблизити до природних умов. У них види мовної діяльності теж мають бути тісно взаємопов'язані, наприклад аудіювання і говоріння у ситуаціях діалогічної мови.

Дидактичні матеріали для формування лінгвістичних компетенцій є найголовнішим, але не єдиним елементом моделі розвиваючого навчального посібника. Для сучасного студента дуже важливо

отримати імпульс для розвитку всіх складників іншомовної комунікативної компетенції, в тому числі і тих, які входять до складу соціокультурних компетенцій.

Соціокультурні компетенції включають у себе інтерактивну, міжкультурну і соціолінгвістичну компетенції.

Інтерактивна компетенція виражається в здатності вести діалог з носіями мови або з людьми, для яких іноземна мова є засобом повсякденного, ділового та професійного спілкування. Для цього студенту необхідно володіти соціальними нормами і правилами мовної взаємодії між людьми в різних ситуаціях спілкування. Заняття з іноземної мови є дуже важливим джерелом набуття таких знань. Крім того, студенти мають оволодіти лексику, необхідною для мовного спілкування: ведення і підтримка бесіди, здійснення процесу ділової взаємодії, наукового спілкування тощо. Сучасний навчальний посібник має містити всі необхідні дидактичні матеріали, спрямовані на вироблення цих вмінь, і перш за все велику кількість мовних зразків і вправ, в яких відпрацьовуються різні способи здійснення взаємодії у діалогічному мовленні.

Формування міжкультурної компетенції є одним із пріоритетів мовної підготовки з іноземної мови. Цей складник комунікативної компетенції передбачає знання культурних і поведінкових особливостей носіїв мови, що вивчається, вміння враховувати міжкультурні відмінності і дотримуватися етичних норм мовної і немовної поведінки. Тому основна вимога до змісту дидактичних матеріалів полягає в тому, що вони мають допомогти студентам усвідомити міжкультурні відмінності та особливості вербальної і невербальної поведінки представників іншої культури, опанувати їх і правильно використовувати отримані знання і навички в різних ситуаціях ділового і професійного спілкування.

Соціолінгвістична компетенція є тією складовою частиною іншомовної комунікативної компетенції, якій традиційно приділяється мало уваги в процесі навчання іноземної мови. Соціолінгвістична компетенція, заснована на теорії соціальних ролей, пов'язана з умінням враховувати відносини між партнерами, що спілкуються (їхні соціальний статус, стать, вік, сфера діяльності, професійні інтереси тощо), конкретні умови і реєстр спілкування. Сучасний навчальний посібник має містити спеціально змодельовані ситуації спілкування, які вимагають аналізу можливих варіантів поведінки, свідомий вибір стратегії на основі знань і навичок, що утворюють соціолінгвістичну компетенцію.

Професійно-комунікативні компетенції мають особливий статус у сучасній освітній парадигмі і є підставою складної компетентнісної моделі навчального посібника, в якому має бути пред-

ставлена система завдань для формування цих компетенцій. Як приклад може виступити складне професійно орієнтоване завдання, в якому студентам пропонується створити власну компанію, написати перспективний план розвитку (бізнес-план) та підготувати презентацію нової компанії для певного контингенту слухачів, наприклад, потенційних партнерів.

Компетентнісна модель навчання та навчального посібника, за допомогою якого воно здійснюється, була б неповною без групи лінгводидактичних компетенцій, до складу яких входять стратегічна, когнітивна та компенсаторна компетенції.

Стратегічна компетенція пов'язана з розвитком стратегічного мислення учнів. Під час освоєння будь-якого виду діяльності дуже важливий стратегічний складник, що полягає в умінні вибрати найбільш ефективний спосіб досягнення результату. Наприклад, опора на ключові слова є однією з основних стратегій розуміння основної ідеї прослуханого або прочитаного тексту. Стратегічна компетенція формується в оволодінні різними видами читання тексту з різними цільовими установками: пошук інформації, швидкий перегляд тексту, детальне вивчення текстової інформації тощо. Наявність у навчальному посібнику достатнього матеріалу для формування, розвитку та вдосконалення стратегічної компетенції суттєво підвищує його дидактичну цінність. Однак стратегічна компетенція відрізняється тим, що, крім дидактичних матеріалів (текстів, тестових завдань та інших), для її формування необхідна активна участь викладача, який усвідомлює необхідність формування цієї компетенції і транслює це своїй аудиторії.

Когнітивна компетенція передбачає вміння отримувати знання і вдосконалювати навички не тільки під керівництвом викладача, а й самостійно. Для розвитку когнітивної компетенції сучасні навчальні посібники мають перш за все містити актуальну інформацію пізнавального характеру, а також посилання на джерела, за допомогою яких можна самостійно отримати додаткові знання й удосконалити певні навички. З цією метою у навчальному посібнику з іноземної мови доцільно давати посилання на різні джерела, в тому числі інтернет-сайти, які стимулюють додаткову роботу студентів. При цьому необхідно познайомити студентів з усіма можливостями пропонованого ресурсу, траєкторією його використання та можливими способами самоконтролю. Деякі завдання подібного роду мають містити покрокові інструкції, які допоможуть студентам рухатися в потрібному напрямі.

Істотна роль у формуванні когнітивної компетенції відводиться текстам, яким у будь-якому навчальному посібнику має приділятися дуже велика увага. По-перше, текст має бути інформаційно насиченим і містити нову для студента інформацію або новий погляд на давно обговорю-

вану проблему. По-друге, текст має бути бездоганним з точки зору логічної організації і мусить мати високий ступінь зв'язності на всіх рівнях: на рівні смислових і логічних зв'язків всередині речення, між реченнями, між абзацами, тобто на рівні всього тексту в цілому. Ця вимога є однією з основних, оскільки для студента текст, як правило, є зразком для побудови власного висловлювання. По-третє, текст має бути досконалим у мовному відношенні (лексично, граматично і стилістично). Він має бути лексично насиченим і бути джерелом розширення словникового запасу студентів. Текст має містити певну кількість нових слів і виразів, які необхідно активно використовувати у власному мовленні, а також дидактично допустима кількість незнайомих слів, які рідко вживаються в мові і не мають великої лексичної цінності. Крім того, текст має служити моделлю граматичного і стилістичного оформлення висловлювання.

Відбір текстів для включення в навчальний посібник проводиться не тільки за тематичним принципом, але і на основі перерахованих вище вимог. Є й інші критерії відбору текстового матеріалу, одним з яких є комунікативна спрямованість тексту. Працюючи з матеріалами одного навчального посібника, студент мусить мати можливість познайомитися з текстами описово-розповідного характеру, текстами-міркуваннями, текстами-поясненнями, текстами, спрямованими на доказ або спростування певної точки зору тощо.

У вивченні іноземної мови великим джерелом комунікативної спроможності студента є компенсаторна компетенція. Вона виражається у здатності використовувати різні способи компенсації відсутніх знань, умінь і навичок, які є у студента. Для її розвитку важливі насамперед лінгвістичні знання і розуміння того, що кожному думку можна висловити за допомогою різних мовних засобів, використовуючи, наприклад, синоніми та антоніми, похідні від одного і того ж кореня, що є різними частинами мови, схожі за значенням тощо. Готовність використовувати різні способи компенсації (перефразування, синонімію, побудова висловлювання за аналогією) свідчить про рівень володіння мовою. Чим вищий рівень, тим більше свободи у виборі способу і засобів вираження власної думки, тобто тим більше сформованою є компенсаторна компетентність. Відповідно, сучасний навчальний посібник має включати в себе завдання, спрямовані на її розвиток.

Висновки і перспективи. Розглянута нами компетентнісна модель, що являє собою складну ієрархію компетенцій і субкомпетенцій у складі іншомовної комунікативної компетенції, поширюється насамперед на зміст і цільову установку навчання іноземної мови. З урахуванням цієї моделі розробляється структура і зміст контрольних вимірювальних матеріалів, які перевіряють якість нав-

чання, з одного боку, і ступінь оволодіння студентами системою знань, умінь і навичок, що лежать в основі комунікативної компетенції, – з іншого. На основі цієї ж моделі розробляються всі дидактичні матеріали, головними серед яких є навчальні посібники з іноземної мови. На наш погляд, тільки такий підхід до викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова» можна вважати системно-комплексним і таким, що відповідає запитам часу і вимогам сучасного освітнього середовища. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у дослідженні і методичній розробці змісту контрольних-вимірювальних матеріалів з перевірки рівня сформованості комунікативної компетенції з іноземної мови.

Список використаної літератури:

1. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.
2. Дудник Л.В., Путиловская Т.С. Структура иноязычной коммуникативной компетенции. В кн.: *Межкультурная бизнес-коммуникация и инновационные проекты в обучении* : монография / колл. авторов. Москва : РУСАЙНС, 2015. С. 31–37.
3. Єрмаков І.Г. Структура життєвої компетентності: життєтворчі компетенції особистості / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. *Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи* : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 28 квітня 2011 року. Київ : Київ. ін.-т сучасн. підр., 2011. С. 20–25.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
5. Кобзева Н.А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку. *Молодой ученый*. 2011. № 3. Т. 2. С. 118–121.
6. Кушнір Т.І. Формування граматичної компетенції учнів 8-х–9-х класів у процесі вивчення синтаксису : дис. на здобуття наук. ступ. к. п. н. : 13.00.02. «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2016. 294 с.
7. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Херсон. держ. ун-т. Херсон : Б. в., 2012. 44 с.
8. Путиловская Т.С. Лингвopsихологическая сущность дискурсивной компетенции. В кн.: *Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковом вузе в современной образовательной парадигме* : сборник научных трудов заочной научно-практической

- конференции / колл. авторов. Москва : РУ-САЙНС, 2016. С. 169–185.
9. Салосина И.В. Формирование текстовой компетентности будущих учителей как основа профессиональной педагогической подготовки. *Текст и языковая личность* : материалы V Всероссийской научной конференции с международным участием, Томск, 26–27 октября 2007 г. Томский государственный педагогический университет (ТГПУ). Томск : ЦНТИ, 2007. С. 346–351.
10. Хуторський А. Ключові освітні компетентності. *Освіта.ua*. URL: <http://ru.osvita.ua/school/theory/2340/>.

Semianiv A. Competent approach to instructions from foreign language

The article presents a competence-based model of a textbook for training a foreign language, which is determined by the structure of foreign language communicative competence, which is the main purpose of language training of students. Competence-based approach to language learning, aimed at the development of basic subject competencies of the linguistic personality, involves the creation of internal motives that determine the readiness of the student to such educational and cognitive activities, which are based on competence; the formation of an understanding of the essence of language competence as a goal-result of language education; the development of subjective experience of the application of subject competencies during speech tasks in different educational and life social and communicative situations; the use of reflection, analysis of their own learning activities and its results. Competence – the ability to apply both verbal and non-verbal means of language in practice to solve communicative problems in different situations. Educational activity of students is aimed at improving their competencies, promotes intellectual, spiritual, moral and cultural development, the formation of the ability to respond to the needs of society. It is the formation of key skills and subject competencies that ensures their effective use in various industries. Modern textbooks for teaching foreign language should be aimed at the formation of four groups of competences: 1) linguistic, 2) sociocultural, 3) professional communication, and 4) linguodidactics. All groups are represented by a set of sub-competencies that are the object of purposeful formation when working with the textbook. Consideration of communicative competence and its components as the purpose of teaching foreign languages determines the unity of the three main elements of the educational process: the content of training, the content and structure of the control measuring materials and the content of the textbook.

Key words: *competence-based approach to teaching, communicative competence components, competence-based model of a textbook, content of teaching, content and structure of control and measurement material, textbook content.*

АКСІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті аналізується істотний вплив на процеси демократизації освіти, що спричинює сформована на засадах гуманізму система цінностей особистості, в якій на особливу увагу заслуговують такі її елементи, як права людини, толерантність, справедливість, солідарність тощо. Зокрема, акцентується увага на права людини, які окреслюють межі державної влади й ті обов'язки, які має держава щодо громадян, також визначено, що толерантність відтіняє їхню активну життєву позицію, сформовану на підставі визнання універсальних прав та основних свобод людини. Велика увага дослідником приділяється екологічній безпеці, яка постає як пріоритетна цінність, на розвиток якої мають бути спрямовані всі засоби навчально-виховного впливу на різних етапах підготовки молодого покоління до життя. Визначено поняття толерантності, яка натеper сприймається як «нова ідеологія європейської молоді», та проаналізовано її принципи і завдання. Проблематика солідарності у сучасному дискурсі розглядається поряд із такими етичними основами буття, як етика ненасильства, проблеми довіри та вільної лояльності, а також пов'язаними з ними механізмами самоорганізації та синергетичної взаємодії, технології «м'якої влади» тощо. Визначено, що в основу позакласної та позааудиторної роботи можуть бути покладені справедливість і солідарність як суспільні цінності і принципи соціальної організації та можуть відтворюватися у навчально-виховному процесі на всіх рівнях безперервної освіти. У результаті дослідження виявлено, що нині поліетнічне освітнє середовище постає як найефективніший і найадекватніший інструмент виховання та прищеплення молодому поколінню почуттів толерантності, поваги до людей іншої культури, релігії, національності, світогляду тощо. Доведено, що справедливість і солідарність не дають змогу нівелювати особистість та надати їй підтримку з огляду на спільну відповідальність. Аналіз аксіологічних основ демократичної освіти та численних досліджень показав, що ці та інші демократичні цінності є основою Педагогічної Конституції Європи, яка визначає принципи і методологію філософії та політики процесу підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття.

Ключові слова: гуманізація освіти, демократизація освіти, демократичні цінності, цінності освіти.

Постановка проблеми. Формування системи цінностей особистості на основі гуманізму постає аксіологічною платформою демократизації освіти. Ще гуманістичні цінності філософії Відродження, які визначали уявлення про людину як вищу цінність і «міру всіх речей» зумовили, відповідно, орієнтацію у вихованні на природу людини, її гармонію; усвідомлення ролі освіти й виховання як головного засобу реалізації людиною її земного призначення; розуміння виховання як процесу становлення й розвитку (саморозвитку) особистості, як засобу розкриття її природних здібностей; необхідність розумового, фізичного та морального виховання як основних компонентів усебічного та гармонійного формування особистості; узгодженість мети, змісту та принципів виховної діяльності на основі гуманності, поваги до особистості дитини, пошук ефективної методики виховання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей [4, с. 17]. Нині принципи гуманізму постають як основа вдосконалення людських відносин на основі толерантності, суверенітету особистості, орієнтації на працю, любов, співчуття, милосердя й повагу. Гуманізм лежить в основі формування людини духовної з високими моральними якостями

і високим рівнем професійної компетентності, розвитку свідомості, світогляду, світовідчуття, духовно-моральних цінностей [5].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Конституціоналізація освітнього простору Європи як аксіологічний вимір розкривається у науковій праці В. Андрущенко, Т. Андрущенко, В. Савельєва. Аксіологічні основи демократизації освіти знаходять своє відображення у наукових доробках сучасних науковців, таких як: В. Береза, Д. Гончар, В. Горбатенко, В. Крисаченко, А. Окара, О. Скрипнюк та ін. Аксіологічні аспекти громадянської освіти висвітлено у науковій роботі О. Барліт. Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в епоху європейського відродження проаналізовано у дисертаційному дослідженні Б. Год. А проблеми формування екологічної свідомості і культури засобами освіти та виховання особистості розглядає В. Дідков. Питання справедливості як необхідної умови суспільного розвитку досліджував Є. Творин, а З. Шевченко приділив велику увагу соціальній справедливості як головному чиннику суспільної диференціації в умовах демократизації соціального простору. Тому **мета статті** – висвітлити та проаналізувати аксіологічні основи демократизації освіти.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, цінності спрямовують, організують, орієнтують поведінку людини на визначення цілей діяльності. Людина пізнає світ крізь призму цінностей і протягом усього життя вони регулюють її соціальну поведінку. Відповідно до гуманістичної теорії А. Маслоу і К. Роджерса сучасна освіта виходить із загальнолюдських цінностей, узгоджених з конкретними цінностями інших етнокультур; має на меті самореалізацію особистості; орієнтується на розвиток особистості, що відбувається цілісно, у єдності розуму і відчуттів, душі і тіла; утверджує права людини на вільний вибір змісту, форм, режиму освіти; здійснюється за умов державної та громадської підтримки, уваги, співпраці, а не формального керівництва [2, с. 28].

Аксіологічна платформа демократизації освіти ґрунтується на таких гуманістичних та одночасно загальнолюдських цінностях, як права людини, толерантність, справедливість, солідарність, екологічна безпека тощо.

Права людини як інституційна, правова, морально-етична і цивілізаційна основа задекларованих на національному і міжнародному рівнях європейських цінностей набули особливої актуальності в умовах демократизації суспільного життя, управління та освіти. Ці права окреслюють межі державної влади, оскільки визначають ту сферу життєдіяльності індивідів, у яку держава не може втручатися, й ті обов'язки, які має держава щодо громадян. Пріоритет прав людини щодо прав держави є основоположною цінністю демократії. Демократія як політична система виникла і розвивається передусім у межах держави, з якою пов'язані її основні інститути. Тому питання про співвідношення прав людини і прав держави пов'язане з соціально-правовою природою держави. Так, ідея правової держави передбачає обмеження її могутності на користь громадянського суспільства і гарантування пріоритету прав громадян щодо прав держави, а соціальний характер держави спрямований на забезпечення громадянських прав для всіх членів суспільства [12, с. 94]. Права і свободи людини є тією цінністю, яка репрезентована в усіх формах і процедурах демократії. Для захисту і реалізації цієї цінності існує демократія. Вона має сенс тільки з огляду на те, що кожна людина є носієм певних невідчужуваних прав і свобод, навіть за умови, коли багато хто з громадян нехтує цими правами, зневажає їх. Конституційний правовий порядок є такою системою відносин, за якої всім надається найбільша з можливих свобода самодіяльності і самовизначення [6].

Демократична політична освіта, своєю чергою, ґрунтується на визначенні основних гуманістичних цінностей і насамперед свободи й гідності кожної особистості, її природних невід'ємних прав. Вона допомагає індивідові правильно оцінити від-

повідний суспільний лад, усвідомити своє місце і роль у державі, права й обов'язки. Головна мета політичної освіти – навчити людину адекватно орієнтуватися в складному і суперечливому сучасному світі, представляти і захищати свої інтереси, поважаючи інтереси і права інших людей, спільно з іншими розв'язувати загальні проблеми [3, с. 12].

Не зважаючи на те, що полем дії прав людини є «вертикальні» стосунки між людиною і державою, а толерантність має так звану «горизонтальну» природу і стосується взаємин між людьми, витоки в толерантності й прав людини однакові. Тому виховання в індивіда толерантності починається з прищеплення йому знань про права і свободи з метою забезпечення їх реалізації і зміцнення прагнення кожного до захисту прав інших [1, с. 281].

Сучасна демократична держава неможлива без утвердження толерантності та дотримання норм права. Бо толерантність, як зазначається у Декларації принципів толерантності (1995 р.), – «це не лише моральний обов'язок, але й політична і правова потреба. Толерантність – це не поступка, поблажливості або потурання, а насамперед сформована на підставі визнання універсальних прав та основних свобод людини активна позиція». Більше того, «толерантність – це обов'язок сприяти утвердженню прав людини, плюралізму (зокрема, культурного плюралізму), демократії та правопорядку. Толерантність – це поняття, що означає відмову від догматизму і абсолютизму, утвердження норм, закріплених у міжнародно-правових актах у галузі прав людини. Стосовно поважання прав людини виявлення толерантності не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх або прийняття чужих переконань. Це означає, що кожен може дотримуватись своїх переконань і визнає таке саме право за іншими. Це означає визнання того, що люди з природи своєї відрізняються зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою і мають право жити в мирі та зберігати свою індивідуальність. Це також означає, що погляди однієї людини не можуть бути нав'язані іншим» [7].

Толерантність нині сприймається як нова ідеологія європейської молоді. «Завдання сучасної школи, – зазначає В. Андрущенко, характеризує місію освіти у вихованні толерантності, – дати молоді розуміння того, що права людини – це не лише права кожного, це передусім права Іншого. Як писав А. де Сент-Екзюпері: «Якщо я чимось на тебе не схожий, я тебе цим не принижую, а навпаки нагороджую» [1, с. 93–94].

Окрім того, толерантність, означаючи «поважання, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу» [7] виступає невіддільною складовою частиною патріотизму зразка початку XXI століття. Останній передбачає

не лише любов до власного народу, а й пошанування інших, повагу до кожної людини незалежно від її раси, національності, громадянства, релігійних вірувань тощо. Це вимагає перш за все формування високої культури міжнаціонального спілкування, в основі якої мають лежати такі гуманістичні принципи: повага індивіда гарантується його повагою до інших людей; дотримання вимог культури плюралізму думок; розв'язання суперечностей і конфліктів відбувається на основі збереження гідності суперника; людина – основа, початок і кінець суспільства [14].

Поліетнічне освітнє середовище нині постає як найадекватніший та найефективніший інструмент виховання та прищеплення молодому поколінню почуттів толерантності та поваги до людей іншої культури, релігії, національності, світогляду тощо.

Справедливість як одна з форм моральної поведінки, а також фундаментальна цінність етичної свідомості розглядається нині переважно в комплексі з іншими категоріями, такими як «доброзичливість», «свобода», «шанобливість», «рівність» [13]. Справедливість як моральна категорія оцінює суспільну дійсність, яку слід зберегти або змінити з позицій належного, як політична цінність вона означає насамперед свободу, однакову для всіх, рівність прав і рівність усіх перед законом. Справедливість передбачає також рівні можливості для розвитку індивідуальних здібностей і прагнень, суспільну підтримку особистих зусиль кожного. Саме тому справедливість є несумісною зі знищенням індивідуальності або нівелюванням особистості.

Соціальна справедливість прагне рівності у свободі самовизначення та самореалізації особистості. Дотримання принципу соціальної справедливості в умовах демократизації соціального простору має забезпечувати адекватну соціальну мобільність, згідно з якою кожна людина матиме можливість потрапити на свій соціальний рівень самотужки, оволодіти тим соціальним статусом, на який вона заслуговує. Природна та соціальна диференціація членів суспільства, що лежить в основі та підтримується демократією, має набувати позитивного значення і регламентуватися рівністю права [15, с. 30].

Солідарність як суспільне явище характеризує горизонтальні зв'язки взаємодії і співпраці на протиположності вертикальним зв'язкам влади і залежності. Класики соціологічної думки (О. Конт, Е. Дюркгейм, М. Ковалевський) трактували солідарність як головну силу, що згуртовує суспільство, створює суспільне ціле. Натепер солідарність характеризують як єдність переконань і дій, взаємодопомогу та підтримку членів соціальної групи, кругову поруку, спільну відповідальність. «Солідарність, – зазначає російський дослідник А. Окара, – можна визначити як принцип соціаль-

ного існування, що передбачає об'єднання ресурсів і можливостей суб'єктів соціальних відносин для досягнення спільних цілей, при цьому інтереси кожного із суб'єктів перебувають у рівновазі з інтересами спільноти. Солідарність варто розглядати як механізм соціальної регуляції, збереження та розвитку колективного організму, який дає змогу максимально використовувати можливості всіх членів суспільства заради їхнього індивідуального та спільного блага» [10]. Проблематика солідарності у сучасному дискурсі розглядається поряд із такими етичними основами буття, як етика ненасильства, проблеми довіри та вільної лояльності, а також пов'язаними з ними механізмами самоорганізації та синергетичної взаємодії, технології «м'якої влади» тощо.

Справедливість і солідарність як суспільні цінності та принципи соціальної організації можуть відтворюватися у навчально-виховному процесі на всіх рівнях безперервної освіти, бути покладені в основу позакласної та позааудиторної роботи.

Екологічна безпека в умовах глобальної екологічної кризи, яка залишає людству обмежений тимчасовий інтервал на вирішення проблеми свого виживання, постає як пріоритетна цінність вищого порядку, на розвиток якої мають бути спрямовані всі засоби навчально-виховного впливу на різних етапах підготовки молодого покоління до життя. Зокрема, В. Дідков виокремлює принаймні чотири етапи залучення дітей до світу природи. На першому етапі дітей вчать бачити і розуміти красу навколишнього світу; мета другого – сформулювати в молодших школярів потребу не лише споглядати, але й бережливо ставитися до природи, охороняти і збагачувати її; на третьому етапі учні усвідомлюють, що природа не є чимось відстороненим від людини, що людина – це своєрідний вихованець її: через спілкування з природою людина виховує в собі найкращі моральні якості. Четвертий етап – становлення екологічної відповідальності у випускників школи як основної риси особистості на основі системних знань про екологічні проблеми сучасності і можливості впровадження концепції сталого розвитку сучасної цивілізації і навколишнього середовища [8].

Отже, на відміну від наведених вище демократичних цінностей, які на ранніх етапах соціалізації особистості можуть бути засвоєні дитиною лише опосередковано, цінності екологічної безпеки інтеріоризуються, починаючи з раннього дитинства через поступове пізнання довкілля. Результатом інтеріоризації цінностей екологічної безпеки є формування екологічної культури людства як головного засобу збереження і відтворення системи «суспільство – природа». Екологічна культура, як справедливо зауважує В. Крисаченко, «звернена до двох світів – природного довкілля і внутрішнього світу людини.

Своїми цілями вона спрямована на створення бажаного устрою чи ладу в природі і на виховання високих гуманістичних смисложиттєвих цінностей та орієнтирів у людському житті» [9, с. 14]. Важливими завданнями екологічної культури, а отже й екологічного виховання, є формування у громадян раціонального природокористування, вміння бачити екологічні наслідки, почуття відповідальності перед нинішніми та майбутніми поколіннями та ін. [8].

Більше того, екологічна безпека може стати тією цінністю, на основі якої відбуватиметься в найближчому майбутньому процес пошуку миролюбного співіснування між різними націями і державами, адже екологічна проблема, вийшовши на глобальний рівень, все більше змушує окремі держави відшукувати нові механізми співробітництва і партнерства з метою забезпечення власної екобезпеки. Екологічна проблема, таким чином, може стати новим чинником культурно-комунікативного прориву у відносинах між різними народами [1, с. 250].

Наведені вище загальнолюдські демократичні цінності, зокрема прав людини, толерантності, солідарності та екологічної безпеки, поряд з миролюбством та суто моральними цінностями милосердя, совісті та відповідальності стали основою Педагогічної Конституції Європи [11], що визначає принципи та методологію філософії та політики процесу підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття. Вона передбачає, що «підготовлений на такій ціннісній основі новий вчитель має бути здатним до «стирання» образу іншого як «ворога»; формування толерантності, зваженості і миролюбності; утвердження екологічного світогляду; виховання поваги до прав людини, демократії і солідарності» [11, с. 444], що стане надійним підґрунтям до реальної демократизації освіти.

Висновок. Підсумовуючи, зазначимо, що аксіологічна платформа демократизації освіти ґрунтується на таких гуманістичних та одночасно загальнолюдських цінностях, як права людини, толерантність, справедливість, солідарність, екологічна безпека. Ці демократичні цінності поряд з миролюбством та іншими суто моральними цінностями стали основою Педагогічної Конституції Європи, що визначає принципи та методологію філософії та політики процесу підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття, здатного готувати молоде покоління до життя в умовах демократії.

Список використаної літератури:

1. Андрущенко В.П. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір / В.П. Андрущенко, Т.В. Андрущенко, В.Л. Савельєв. Київ : «МП Леся», 2014. 460 с.

2. Барліт О. Аксіологічні аспекти громадянської освіти. *Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід* : матеріали Першої науково-практичної конференції (Острог, 19 черв. 2013 р.). / відп. ред. О.С. Батищева. Острог : ГО «Центр демократичного лідерства, Національний університет «Острозька академія», 2013. С. 27–29.
3. Береза В. Демократизація суспільних відносин як головна умова функціонування політичної системи і просвітництва. *Вісник інституту розвитку дитини. Серія «Філософія. Педагогіка. Психологія»* : збірник наукових праць. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова; / редкол. В.П. Андрущенко та ін. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. Вип. 37. С. 10–17. URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?..
4. Год Б.В. Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в епоху європейського відродження : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Харків, 2005. 44 с.
5. Гончар Д.А. Філософська рефлексія проблеми гуманізації освіти в XXI столітті. *Вісник НТУУ «КПІ». Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка»*. 2012. Вип. 2. С. 24–30.
6. Горбатенко В. Ценностные аспекты реформирования политической системы Украины. *Политический менеджмент*. 2006. № 3. С. 9–12.
7. Декларация принципів терпимости. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_503
8. Дідков В. Формування екологічної свідомості і культури засобами освіти та виховання особистості. *Вісник інституту розвитку дитини. Серія «Філософія. Педагогіка. Психологія»* : збірник наукових праць. Вип. 21. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова; / редкол. В.П. Андрущенко та ін. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. С. 24–30. URL: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/didkov.pdf>
9. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика. Київ : Заповіт, 1996. 352 с.
10. Окара А. Соціальна солідарність як основа нового «миростворительного» проєкта. Журнал «Синергія». 2010. № 9. URL: http://www.perspektivy.info/rus/nashe/socialnaja_solidarnost_kak_osnova_novogo_mirostroitel'nogo_projekta_2010-04-01.htm
11. Педагогічна Конституція Європи. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір / В.П. Андрущенко, Т.В. Андрущенко, В.Л. Савельєв. Київ : «МП Леся», 2014. С. 441–449.

12. Скрипнюк О.В. Соціальна, правова держава в Україні. Проблеми теорії і практики. Київ : Б.в., 2000. 600 с.
13. Творин Є.Б. Справедливість як необхідна умова суспільного розвитку. *Мультиуніверсум* : філософський альманах. 2005. № 48. URL: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_48/Tvorin.htm.
14. Каченко Г. Деякі аспекти гуманізації освіти в контексті глобалізації і вимог Болонського процесу. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1.2. С. 15–18. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgiirbis_64.exe?...
15. Шевченко З.В. Соціальна справедливість як головний чинник суспільної диференціації в умовах демократизації соціального простору. Матеріали V Міжнародної конференції: *Розвиток демократії і демократична освіта в Україні*. Тези доповідей. 8–10 листопада 2007 р. Київ, 2007. С. 30.
-

Syladii I. Axiological bases of democratization of education

The article analyzes the significant influence on the processes of democratization of education, which causes the system of values of the person formed on the basis of humanism, in which particular elements such as human rights, tolerance, justice, solidarity, etc. deserve special attention. In particular, attention is focused on human rights, which outline the boundaries of state power and the responsibilities that the state has with citizens, it is also determined that tolerance shadows their active life position, formed on the basis of recognition of universal human rights and fundamental freedoms. The researcher pays great attention to ecological safety, which presents as a priority value, and for its development all the means of educational and educational influence at different stages of training young generation to life should be directed. The meaning of tolerance is defined, which today is perceived as a "new ideology of European youth" and its principles and tasks are analyzed as well. The issue of solidarity in contemporary discourse is considered along with ethical foundations of being, such as ethics of non-violence, problems of trust and free loyalty, as well as related mechanisms of self-organization and synergistic interaction, "soft power" technology, etc. It is determined that the basis of extracurricular and nonscholastic activity may be justice and solidarity as social values and principles of social organization and can be reproduced in the educational process at all levels of continuous education. In the process of the research, it was discovered that today the multi-ethnic educational environment is emerging as the most effective and most adequate tool for educating and inculcating the younger generation feelings of tolerance, respect for people of another culture, religion, nationality, world outlook, etc. It is proved that justice and solidarity do not allow leveling the person and providing support in case of shared responsibility. An analysis of the axiological foundations of democratic education and numerous studies has shown that these and other democratic values are the foundation of the Pedagogical Constitution of Europe, which defines the principles and methodology of philosophy and policy of the process of preparing a new teacher for a united Europe of the XXI century.

Key words: humanization of education, democratization of education, democratic values, values of education.

ІНШОМОВНЕ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ СПІЛКУВАННЯ СУДНОВОДІЇВ ЯК ЗАПОРУКА БЕЗПЕКИ НА МОРІ

У статті порушено проблему опанування майбутніми судноводіями іншомовного професійно орієнтованого спілкування. Розглянуто міжнародні та державні акти, у яких висуваються вимоги до майбутніх судноводіїв, з метою гарантування безпеки міжнародного мореплавства.

Процес підготовки фахівців торгового флоту до роботи в міжнародних екіпажах передбачає набуття знань за фахом, вивчення мови міжнародного спілкування, її практичне застосування під час роботи в іноземних компаніях, вільне спілкування з роботодавцями під час співбесіди.

Проблема викладання іноземної мови за професійним спрямуванням майбутнім фахівцям у морській галузі стає актуальною завдяки постійному попиту на висококваліфікованих моряків, здатних спілкуватися в іншомовному середовищі під час виконання своїх професійних обов'язків. Майбутній судноводій – це фахівець, основним завданням якого є безпечно ведення корабля за необхідним маршрутом. У статті розглядаються вербальні та невербальні засоби професійно орієнтованої комунікації майбутнього судноводія.

Під професійною комунікацією майбутніх судноводіїв розуміється свідомий процес обміном інформацією англійською мовою в процесі професійної взаємодії, яка передбачає взаєморозуміння між майбутнім судноводієм та представниками судноплавної галузі з метою управління судном і діяльністю екіпажу, забезпечення безпечного морського транспортування та охорони навколишнього середовища.

Якість роботи й безпека судноплавства багато в чому залежать від професійної компетентності судноводія. Отже, професійна комунікація іноземною мовою вимагає від цього фахівця розвитку низки комунікативних навичок, які необхідні для правильного виконання інструкцій за допомогою іноземної мови з використанням професійної лексики, а також компетентного розуміння партнера та отриманої інформації.

Ключові слова: іншомовне спілкування, професійно орієнтоване спілкування, безпека міжнародного мореплавства, судноводій.

Постановка проблеми. Знання та володіння іноземною мовою відіграє провідну роль у підготовці фахівців торговельного флоту до роботи в міжнародному середовищі у складі багатонаціональних екіпажів. Цей процес передбачає засвоєння знань з фаху, практичне застосування мови міжнародного спілкування під час проходження практики в іноземних компаніях, вільне спілкування з роботодавцями під час співбесіди.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні питання щодо сутності професійної підготовки курсантів морського профілю досліджувалися у працях В. Болотова, М. Гомзякова, М. Євтюхіна, Ю. Павличенко, В. Сєдих. Широке висвітлення в наукових дослідженнях отримали питання, що стосуються підготовки до професійної діяльності морських спеціалістів в умовах полікультурного екіпажу (Н. Бобришева, С. Козак, Л. Ліпшиць, О. Фролова, Т. Андрес (Т. Andres), Я. Хорк (J. Horck)).

Як зазначає С. Козак, «об'єктивними чинниками, що заважають практичному використанню іноземної мови з професійною метою майбутніми фахівцями морського флоту, є низький рівень

підготовки до іншомовного мовленнєвого спілкування із зарубіжними партнерами, що її здійснює морський вищий навчальний заклад; несформованість професійного лексикону та основних видів іншомовної усної мовленнєвої діяльності; незнання основ ділової іноземної мови; відсутність навичок побудови діалогічного мовлення та ведення іноземною мовою професійно спрямованої бесіди. Суб'єктивними чинниками, що знижують ефективність комунікації майбутніх фахівців морського флоту із зарубіжними партнерами за допомогою іноземного мовлення, стали: недостатній рівень розвитку в них комунікативних здібностей, умінь і навичок; відсутність техніки та культури спілкування; невпевненість і острах спілкуватися іноземною мовою» [1].

Опрацьовуючи проблему застосування ситуативно-комунікативних технологій у навчанні іншомовного спілкування майбутніх судноводіїв, В. Костюк доводить, що її вирішення «зумовлюється вимогами сучасності до змісту освіти, до якості знань випускника ВНЗ, а також унікальністю самої професії моряка, що вимагає не тільки дотримання безпеки судноплавства та охорони

життя на морі, але й уміння працювати в інтернаціональних екіпажах, дотримуючись міжнародних вимог несення вахти, організації технічного обслуговування суден та взаємодії у штатних та екстремальних ситуаціях» [2].

Провідне значення в контексті нашого дослідження мають наукові роботи В. Смелікової (В. Костюк), яка продовжила свій дослідницький пошук у межах проблеми підготовки майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій. Так, науковцем «розроблено критерії, показники та рівні готовності майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування: мотиваційно-ціннісний (сформованість мотивації до професійно орієнтованого спілкування, сформованість комунікативної толерантності, сформованість мотивації до успіху в процесі професійно орієнтованого спілкування), когнітивний (знання англійської мови професійного морського спрямування, знання про особливості вербального та невербального спілкування, знання етичних норм ведення професійно орієнтованого спілкування), діяльнісний (здатність до розв'язання конфліктів під час професійно орієнтованого спілкування, рівень самоконтролю під час професійно орієнтованого спілкування, вміння володіти нормами та культурою професійно орієнтованого спілкування). Вищезазначені критерії та їхні показники дали змогу охарактеризувати рівні готовності майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування (високий, середній і низький)» [7].

Ми поділяємо погляд дослідниці, що «іншомовне професійно-орієнтоване спілкування майбутніх судноводіїв – це усвідомлений процес обміну інформацією англійською мовою під час професійної взаємодії, яка передбачає взаєморозуміння між майбутнім судноводієм та представниками судноплавної галузі (які належать до різних культур) із метою управління судном та діяльністю екіпажу, здійснення безпечних морських перевезень та охорони навколишнього середовища» [7].

Незважаючи на внесок, зроблений вітчизняними та зарубіжними науковцями у вирішення проблеми професійно-орієнтованого спілкування майбутніх судноводіїв, є протиріччя між потребою міжнародних організацій у висококваліфікованих судноводіях та значною кількістю аварійних ситуацій на морі, однією з причин яких є недостатній рівень розвитку професійно-орієнтованого спілкування фахівців морської галузі.

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування доцільності підвищення рівня професійно-орієнтованого спілкування майбутніх судноводіїв, що сприятиме зниженню кількості аварійних ситуацій на морі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання професійно-орієнтованої іншомовної під-

готовки майбутніх фахівців морської галузі набуває актуальності з огляду на постійний попит на висококваліфікованих моряків, спроможних спілкуватися в іншомовному середовищі, виконуючи свої професійні обов'язки.

Зауважимо, що професія судноводія, який є однією з найважливіших фігур на судні, є престижною і перспективною. Аналіз довідкової літератури дав змогу виділити синонімічний ряд терміна «судноводій»: навігатор – штурман – помічник капітана – судновий офіцер. У словнику подається таке визначення поняття «майбутній судноводій» – це майбутній фахівець із судноводіння, основним завданням якого є безпечне ведення судна за необхідним маршрутом [6, с. 197]. На думку В. Смелікової, це поняття треба розширити та уточнити: це – майбутній спеціаліст, який здійснює навігацію судном і управляє діяльністю екіпажу. Отже, майбутній судноводій – це курсант, який після закінчення вищого морського навчального закладу обійматиме посаду помічника капітана (третього, другого, старшого помічника), що має певний обсяг функціональних обов'язків відповідно до нормативних документів [7].

Професійне спілкування судноводіїв здійснюється на судні та регламентується стандартами Міжнародної морської організації (ІМО). Судноводій – це представник екіпажу, тому його професійна поведінка, уміння налагоджувати контакти, контролювати й управляти позначаються на його авторитеті, довірі до нього судновласника та членів екіпажу. Професійне спілкування судноводіїв з іншими представниками судноплавної галузі має характеризуватися стислістю, ясністю, недвозначністю та інформативністю. При цьому судноводій має отримати максимальний обсяг інформації з мінімальними часовими витратами, використовуючи вербальні і невербальні засоби професійно-орієнтованого спілкування.

До вербальних засобів належать усна і письмова форми мови (рапорти, звіти, листування). Мова судноводія відображає його освіченість, вихованість та інтелігентність, тому саме він має правильно вимовляти слова, грамотно будувати фрази, володіти професійним лексичним запасом.

До невербальних засобів професійно-орієнтованого спілкування належать жести, міміка, пози та манери. Вони розкривають ставлення співрозмовників один до одного, до ситуації, відображають емоційний стан і підтекст у процесі комунікації. Проте доцільно зазначити, що професійне спілкування судноводія з іншими представниками судноплавної галузі здійснюється в межах визначених процедур та чітко структуроване ситуацією спілкування, тому невербальні засоби повинні мати стриманий характер.

Судноводій має оперативно орієнтуватися в ситуації спілкування, вміти слухати, чути та пра-

вільно інтерпретувати інформацію, що надходить із різних джерел, визначати емоційний стан співрозмовника і передбачати його можливі реакції в процесі професійно-орієнтованого спілкування. Судноводій діє в умовах дефіциту часу, тому йому необхідно швидко оцінювати обстановку і приймати рішення, адже він несе особисту відповідальність за виконання своїх посадових обов'язків, цілісність вантажу та судна, безпеку екіпажу та охорону навколишнього середовища.

Означені проблеми в спілкуванні на флоті є неприйнятними, тому якість підготовки морських кадрів контролюється ІМО, яка з метою безпеки та збереження людського життя на морі й охорони навколишнього середовища значно посилила вимоги до сертифікації і кваліфікаційного відбору моряків усіх рівнів та персоналу берегових організацій, пов'язаних із забезпеченням безпеки мореплавства.

Згідно з результатами досліджень, проведених ІМО, близько 86% усіх суден мають багатомовний екіпаж, члени якого за різних причин часто не здатні продемонструвати необхідні навички іншомовного спілкування, таким чином ризикуючи заподіяти шкоду людям, майну та навколишньому середовищу.

Експерти Міжнародної морської організації досліджували проблему використання англійської мови професійного морського спрямування в багатонаціональних екіпажах на суднах світового флоту в рамках Європейського проекту. За їх спостереженнями, у 37% випадків професійно-орієнтованого спілкування англійською мовою морські фахівці під час вахти мали мовні проблеми, що вказує на високий ступінь їх невпевненості під час виконання службових обов'язків у ситуаціях іншомовного спілкування. За всіма аспектами життєдіяльності морського спеціаліста задоволеність професійною діяльністю знижувалася через низький рівень знання мови. Експерти підкреслили, що нездатність спілкуватися призводить до високого рівня стресу на борту судна, тому мовний чинник є важливішим за технічну компетентність морського фахівця [3].

Дослідження причин катастроф у морі, проведені ІМО, показало, що третина нещасних випадків відбувається, насамперед, через недостатньо розвинуте вміння іншомовного спілкування судноводіїв. Наприклад, у районах, що контролюються службою регулювання руху суден, помилки в спілкуванні є причиною 40% зіткнень, більшість з яких викликані збоями в радіозв'язку навіть у рутинних розмовах, хоча й деякі з них сталися також через недосконалість безпосереднього спілкування [3].

Найголовнішою частиною законодавства, де офіційно зафіксовані вимоги щодо спілкування на флоті, є Міжнародна конвенція з охорони людського життя на морі 1974 р. (Конвенція СОЛАС). Після

доповнень і змін у 2004 р. там з'явилося відповідне положення – Глава V, правило 14, в якому наголошується: «Як робоча мова для комунікації на капітанському містку має використовуватися англійська, вона має використовуватися для зв'язку з капітанським містком іншого судна, для зв'язку з берегом, а також для спілкування на борту між лоцманом і членами екіпажу, які несуть вахту» [4].

У правилі I/14 Конвенції ПДМНВ від 25.06.2010 р. наголошується: «Кожна адміністрація вимагає від кожної компанії забезпечити на борту її суден ефективне усне спілкування відповідно до пунктів 3 і 4 правила V/14 Міжнародної конвенції СОЛАС». Крім того, старші офіцери, що несуть навігаційну ходову вахту на суднах місткістю більше 500 т, мають відповідно до вимог Конвенції ПДМНВ знати і використовувати «Стандартні фрази ІМО для спілкування на морі» англійською мовою [3].

Метою модельних курсів, розроблених ІМО, є «допомога морським навчальним закладам та їх педагогічним колективам у запровадженні нових навчальних курсів або у вдосконаленні та оновленні вже наявних навчальних матеріалів із метою покращення якості та ефективності процесу навчання» [8].

Навігаційні повідомлення з судна на берег і, навпаки, мають бути чіткими, простими та однозначними задля уникнення плутанини та помилок. Тому цілями модельних курсів є:

- покращення компетенції студентів з англійської мови до рівня, необхідного судноплавним компаніям, щоб кандидати змогли успішно пройти співбесіду та відповідати вимогам посадових інструкцій на суднах;

- надати студентам широкі можливості для практики спілкування як загальною, так і морською англійською мовою;

- покращити компетентність студентів з англійської мови до рівня, необхідного для просування на вищі посади, та розвивати здатність до спілкування з членами екіпажу та пасажирями під час надзвичайних ситуацій.

Матеріал вивчається відповідно до принципів комунікативного підходу, зокрема: зосередження на комунікації; акцент на зміст, значення, актуальність та інтерес; студенти беруть активну участь у процесі навчання; навчальні завдання відображають реальне спілкування. Кінцевою метою модельного курсу є покращення вільного володіння англійською мовою в реальних життєвих ситуаціях.

У контексті вищезазначеного зауважимо, що цілі Міжнародного кодексу з управління безпекою полягають у забезпеченні безпеки на морі, запобігання нещасним випадкам або загибелі людей і уникнення заподіяння шкоди навколишньому природному середовищу і майну. Компанія має

забезпечити, щоб судновий персонал був здатний ефективно спілкуватися під час виконання ним своїх обов'язків. Отже, якість функціонування та безпека мореплавства великою мірою залежать від професійної компетентності членів команди. При цьому поняття компетентності включає набір знань, навичок і ставлень, які дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати відповідні функції, що спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або діяльності [5].

Провідними професійними компетентностями майбутнього судноводія, відповідно до ПДМНВ, є [3]:

- достатнє знання англійської мови, що дає змогу особі командного складу використовувати карти та інші навігаційні посібники, розуміти метеорологічну інформацію та повідомлення стосовно безпеки та експлуатації судна, підтримувати зв'язок з іншими суднами, береговими станціями та центрами СРС, а також виконувати обов'язки особи командного складу екіпажу, члени якого розмовляють різними мовами, зокрема здатність використовувати та розуміти Стандартний морський розмовник ІМО (СМР ІМО) (Tab. A-II/1);

- навички використання інформаційних і комунікаційних технологій (Tab. A-II/2);

- здатність працювати в команді, організувати роботу колективу, планувати та управляти часом, у тому числі в складних і критичних умовах (Tab. A-II/1);

- навички міжособистісної взаємодії, в тому числі здатність спілкуватися як рідною, так і іноземною мовою на професійному рівні (Tab. A-II/2);

- уміння передавати та отримувати інформацію з використанням підсистеми і обладнання глобального морського зв'язку, забезпечувати радіозв'язок у всіх випадках (Tab. A-II/1);

- здатність до аналізу та прогнозування процесів та стану навігаційного обладнання в умовах неповної або обмеженої інформації (Tab. A-II/1);

- здатність здійснювати нагляд та контроль за виконанням вимог національного і міжнародного законодавства у сфері мореплавства та заходів щодо забезпечення охорони людського життя на морі, охорони і захисту морського середовища (Tab. A-II/1);

- здатність до проведення навчальних занять і тренінгів на борту судна (Tab. A-II/2);

- уміння використовувати системи внутрішньосуднового зв'язку (Tab. A-II/4);

- знання основних принципів несення ходової навігаційної вахти та управління особовим складом на містку (Tab. A-II/1);

- навички оцінки навігаційної інформації, отриманої з усіх джерел, зокрема радіолокатора, засобів автоматизованої радіолокаційної прокладки та електронних комплексів навігаційно-інформаційної системи з метою прийняття рішень задля уникнення зіткнення та управління безпечним

плаванням судна; техніки судноводіння за умов відсутності видимості (Tab. A-II/2);

- уміння приймати рішення та проводити дії у непередбачених умовах, зокрема під час аварійних ситуацій та отримання сигналу лиха на морі, задля захисту та безпеки пасажирів, екіпажу, судна і вантажу, координувати пошуково-рятувальні операції (Tab. A-II/3);

- уміння ефективно здійснювати професійну діяльність, приймати та реалізовувати управлінські рішення в багатонаціональному колективі (Tab. A-II/1);

- знання англійської мови, яке дає змогу використовувати англійську технічну літературу та обговорювати англійською мовою професійні питання під час виконання фахових обов'язків (Tab. A-II/1);

- знання міжнародних і вітчизняних нормативно-правових актів щодо безпеки людського життя на морі й охорони морського навколишнього середовища та забезпечення їх дотримання (Tab. A-II/2);

- знання питань управління персоналом на судні та його підготовки; вміння застосовувати методи управління, вирішувати задачі та керувати робочим навантаженням, доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, проблеми та їх рішення, власний досвід у галузі професійної діяльності (Tab. A-II/2);

- знання методів ефективного управління ресурсами та вміння їх застосовувати (Tab. A-II/2).

Загальновідомо, що високий рівень спілкування на фаховому та побутовому рівні можна вважати передумовою досягнення успіху діяльності в багатонаціональних екіпажах під час перебування на судні. Саме тому агентства, наймаючи судноводіїв за рівнем професійних компетентностей, оцінюють їхні комунікативні здібності, адже в міжнародних екіпажах співпрацюють фахівці з різних країн [3; 6]. У контексті вищезазначеного зауважимо, що саме від фахових ключових компетентностей найбільшою мірою залежить проблема безпеки на воді.

Державний контроль за кваліфікацією та освітньою відповідністю морських фахівців здійснює Інспекція з питань підготовки та дипломування моряків Міністерства інфраструктури України. Так, роботодавці висловили потребу оцінювання рівня готовності судноводіїв до іншомовного професійно-орієнтованого спілкування під час прийому на роботу у формі тестування та особистого інтерв'ю, що дає змогу перевірити їх рівень англійської мови не тільки в ситуаціях професійного, але й повсякденно-побутового спілкування.

Щороку ступінь безпеки для мореплавства світу піднімається на новий, значно вищий щабель, що пояснюється використанням судноводіями сучасних засобів зв'язку та комунікацій для інформа-

ційного обміну. Адже оперативне здійснення ними інформаційного обміну розширює можливості швидкого реагування та доведення до реальних виконавців розпоряджень і неперервного контролю їх своєчасного виконання. Зазначені технології дають змогу оперативно попереджати судна про наближення стихійних явищ природи, які загрожують мореплавству, про порушення навігаційної ситуації та ін.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, іншомовне професійно-орієнтоване спілкування вимагає від судноводія сформованості цілої низки комунікативних умінь, необхідних для правильного оформлення висловлювання засобами іноземної мови з використанням професійної лексики, адекватного розуміння комунікативного партнера та отриманої інформації.

Перспективою подальших розвідок може стати розгляд навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» із метою підвищення іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців торговельного флоту в умовах їхнього навчання у вищих морських навчальних закладах.

Список використаної літератури:

1. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2001. 20 с.
2. Костюк В.Б. Застосування ситуативно-комунікативних технологій у навчанні іншомовного спілкування майбутніх судноводіїв. URL: <http://dSPACE.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/421/1/Kostyuk.pdf>.
3. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года (ПДМНВ–78). International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978 (STCW 1978, as amended). Санкт-Петербург: ЦНИИМФ, 2010. 992 с.
4. Международная конвенция по охране человеческой жизни на море 1974 года (СОЛАС-74): ([косолидированный] текст, измененный Протоколом 1988 года к ней, с поправками). СПб.: ЦНИИМФ, 2010. 992 с.
5. Международный кодекс по управлению безопасной эксплуатацией судов и предотвращением загрязнения (Международный кодекс по управлению безопасностью (МКУБ). *Управление безопасностью судоходства (организационно-правовые аспекты)* / под ред. Ю.Е. Полянского. 1998. № 2/II. С. 11–20.
6. Професійна освіта: словник [навч. посібник] / уклад. С.У. Гончаренко [та ін.] / за ред. Н.Г. Ничкало. Київ, 2000. 380 с.
7. Смелікова В.Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій: автореф. ... канд. пед. наук 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». Херсон, 2017. 20 с.
8. Model Course 3.17. Maritime English. London: International Shipping Federation of London. 2000. 143 p.

Chyzh S. Foreign professionally-oriented communication of navigators as a guarantee of safety at sea

The process of training merchant fleet specialists to work in the international crews foresees the acquisition the knowledge in the specialty, the study of the language of international communication, its practical application during the practice in foreign companies, free communication with employers during the interview.

The problem of professionally oriented foreign language training of future specialists in maritime industry becomes actual due to the constant request of highly skilled seamen who are able to communicate in a foreign language surroundings while performing their professional duties.

Future navigator is a specialist, whose main task is to navigate the ship safely according to the necessary route. The article deals with verbal and non-verbal means of future navigator's professionally-oriented communication.

Under the professionally-oriented communication of future navigators is understood a conscious process of information exchange in English during professional interaction, which foresees mutual understanding between the future navigator and representatives of the shipping industry for the purpose of managing the vessel and crew activities, the implementation of safe sea transportation and environmental protection.

The quality of the operation and the safety of navigation is largely depend on the navigator's professional competence.

Consequently, foreign professionally-oriented communication requires from a navigator to develop a number of communication skills, which are necessary for the correct execution of the statement by means of a foreign language using professional vocabulary, an adequate understanding of the communicative partner and the information received.

Key words: foreign language communication, professionally-oriented communication, safety of international navigation, navigator.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 373.5.015.31:316.61

Т. Ю. Атрошенко

аспірант кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ШЛЯХИ СПРЯМУВАННЯ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В НАПРЯМІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ

Статтю присвячено проблемі підвищення соціального змісту позакласної виховної роботи з учнями підліткового віку. Зазначається, що життєдіяльність особистості протікає у просторі взаємодії з різними об'єктами культури та іншими людьми, перебуваючи у залежності від явищ соціально-культурного середовища. Розкрито поняття соціокультурного розвитку як розвитку людської спільноти на основі культурних надбань, що визначає світоглядні орієнтири суспільства та, виходячи з них, моральні, політичні, етичні погляди особистості. Визначено, що спрямування позакласної виховної роботи в руслі соціокультурного розвитку передбачає формування особистості учня через залучення його в систему соціальних відносин, отримання уявлення про різні соціальні ролі та виконання, залучення до участі у вирішенні моральних, трудових, соціальних проблем суспільства. Виокремлено шляхи спрямування позакласної виховної роботи в напрямі соціокультурного розвитку: 1) формування в учня свідомого залучення до системи соціальних відносин, що передбачає надання підлітку усвідомлення його значення у сфері соціального виробництва, яке дає йому підстави до вироблення відповідного укладу життя, спрямованого на саморозвиток; 2) організація позитивної взаємодії колективу школи, співпраці між представниками різних класів, яка полягає в тому, що постійне збагачення життєдіяльності колективу, розширення спектра видів його діяльності, виконуваних суспільно корисних справ дає можливість його членам розвивати свої здібності, таланти, комунікативні навички тощо; 3) виховання в дитини бажання самостійно набувати позитивного соціального досвіду, яке передбачає те, що, спонукаючи учня до прояву внутрішніх зусиль для самостійного розсуду щодо відповідності соціальних явищ адекватній реальності та виявлення волі до участі в соціальному житті (класу, школи, міста, країни), школа тим самим визначає пріоритети, які ставитиме підліток перед собою в майбутньому; 4) надання інтересам учнів суспільно корисної спрямованості як усвідомлення підлітками можливості своєї участі в суспільному житті, що через визначення характеру цієї участі та її інтенсивності призводить до вибору власної соціальної позиції.

Ключові слова: соціокультурний розвиток, соціальний досвід, позакласна виховна робота, соціальні відносини, учні підліткового віку.

Постановка проблеми. Трансформація освітньої парадигми, яка наразі відбувається в Україні, не може не позначитися на соціокультурному просторі, в якому перебувають її громадяни, а особливо – підростає покоління. На навчання в закладах загальної середньої освіти припадає важкий, але вкрай важливий період розвитку дитини, який впливає на формування її світогляду, політичних і соціальних поглядів, духовних і моральних цінностей. Цілеспрямоване та систематичне формування особистості учня не є можливим без ефективного здійснення ним позакласної виховної роботи. Проте неспроможність педагогічних працівників організувати позакласну виховну роботу так, щоб приділити достатню увагу соціальному контексту розвитку особистості учня, позбавляє його можливості повністю набути пози-

тивного соціального досвіду. Тому виникає суперечність між необхідністю держави у соціалізованих громадянах та недостатньою спроможністю школи спрямувати виховний вплив на особистість у напрямі соціокультурного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням питання функціонування особистості в соціальному середовищі займалися О. Безпалько, М. Галагузова, Н. Сейко, М. Уйсімбаєва, В. Ягупов. Серед вітчизняних науковців, які досліджували питання соціокультурного розвитку, можна назвати С. Донченко, Є. Кияницю, О. Кучерук, І. Мейжис, Ю. Павленка, О. Применко. Проблеми формування соціального досвіду підлітків присвятили свої праці Л. Сафронова, І. Стародубцева, Н. Устинова та інші науковці. Педагогами С. Архиповою та О. Архиповим здійс-

нено аналіз системи різнобічної соціально-культурної діяльності в сучасній школі як основи для розвитку соціального, соціально-культурного й морального досвіду. Формування особистості підлітка в позакласній виховній роботі досліджували М. Бабкіна, А. Висоцька, С. Захаров, І. Паласевич, Л. Якубова, але питання спрямування позакласної виховної роботи в напрямі соціокультурного розвитку залишається все ж мало розробленим.

Мета статті полягає у визначенні шляхів спрямування позакласної виховної роботи з учнями підліткового віку в напрямі соціокультурного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Життєдіяльність особистості протікає у просторі взаємодії з різними об'єктами культури та іншими людьми, перебуваючи у залежності від явищ соціально-культурного середовища.

Швидкість трансформацій соціально-технологічного середовища життєдіяльності соціуму може призвести до того, що наявна культура не відповідатиме його потребам. Адаптація культури до нових умов життєдіяльності стає можливою через розвиток суспільної свідомості та самосвідомості [3, с. 392]. Суспільна свідомість формує ставлення до об'єктивної дійсності, що проявляється у системі цінностей, знань, адекватних поза межами культури. Самосвідомість допомагає усвідомити та оцінити адекватність внутрішньокультурних процесів. Ці категорії розвиваються завдяки оновленню педагогічних знань, оскільки саме модернізація освіти та виховання постає найбільш можливим способом збереження культури.

Зміни в системі соціальних відносин нерозривно пов'язані з рівнем продуктивності відтворювальної діяльності. Через освоєння культури людина відтворює себе як суб'єкт соціального життя, адже розвиток структури суспільства, його інституцій упродовж століть супроводжувався також розвитком музики, живопису, літератури тощо. Зважаючи на це, соціокультурним можемо розглядати розвиток людської спільноти на основі культурних надбань, що визначає світоглядні орієнтири суспільства та, виходячи з них, моральні, політичні, етичні погляди особистості.

Наскрізне завдання виховної діяльності школи з учнями підліткового віку полягає у засвоєнні ними зразків поведінки, цінностей та способів мислення, які інтегруються в соціальному досвіді [1, с. 105]. Соціальний досвід постає результатом засвоєння індивідом під час активної взаємодії з навколишнім світом сукупності наявних у суспільстві норм, зразків поведінки, способів мислення, засобів спілкування, цінностей, сформованих у ході соціокультурного розвитку.

Отже, спрямування позакласної виховної роботи в напрямі соціокультурного розвитку передбачає формування особистості учня через

залучення його до системи соціальних відносин, отримання уявлення про різні соціальні ролі та виконання, залучення до участі у вирішенні моральних, трудових, соціальних проблем суспільства.

Шляхами, які найбільше сприятимуть цьому, вважаємо такі:

1) формування в учня свідомого залучення до системи соціальних відносин.

Соціальний досвід проявляється залежно від вікового етапу, на якому перебуває людина. Так, потрапляючи в різні ситуації, вона реагує певним чином, відповідно до наявного в неї досвіду. Під час такого реагування соціальний досвід накопичується, переробляється та закріплюється. Виникнення протиріччя між наявним досвідом та ситуацією, яка потребує його застосування, стає рушійною силою для його формування та розвитку, адже діяльність постає основою для розвитку особистості й виконання нею різних соціальних ролей у суспільстві, тому саме в діяльності людина самостверджується як особистість.

Отримуваний індивідом досвід є наслідком та джерелом діяльності, забезпечує її відтворення. Так, включаючись у різні види діяльності, людина в будь-якому разі отримує відомості про навколишній світ. Освітнє середовище дає їй змогу отримувати соціальні знання, уміння та навички більш керовано, краще усвідомлювати та осмислювати їх.

Усвідомлення свого значення у сфері суспільного виробництва дає підлітку підстави до вироблення відповідного укладу життя, спрямованого на саморозвиток. Він починає інтуїтивно розуміти те, яким чином його діяльність пов'язана із соціальними умовами життєдіяльності суспільства.

Оскільки дитина має виступати активним суб'єктом діяльності, то з цією метою слід створювати ситуації, які висуватимуть до неї зрозумілі й посилені вимоги. Якщо ж дитина не знаходитиме адекватних шляхів для вираження своїх вікових та індивідуальних потреб, то вона вдаватиметься до інших форм реалізації, можливо, навіть асоціальних;

2) організація позитивної взаємодії колективу школи, співпраці між представниками різних класів.

У підлітковому віці джерелом референтних норм поведінки для дитини є група однолітків, що одночасно й ускладнює роботу педагогів, і допомагає в ній. Адже за умов умілої організації відносин у колективі, він стає потужним джерелом позитивного впливу на конкретну особистість. Постійне збагачення життєдіяльності колективу, розширення спектра видів його діяльності, виконуваних суспільно корисних справ дає можливість його членам розвивати свої здібності, таланти, комунікативні навички тощо.

Проте варто враховувати, що співтворчість можлива лише за сприятливих міжособистісних відносин, психологічного комфорту. В атмосфері внутрішньої скутості й напруженості кожний

стає духовно біднішим, більш примітивним, ніж є насправді [6, с. 12].

За твердженням А. Макаренка, яке не втрапило своєї актуальності й у сучасній системі освіти, школа має бути єдиним колективом, кожен член якого відданий інтересам цього колективу, відстоює та цінує їх [5, с. 34], адже процес набуття соціального досвіду не зможе здійснюватися повною мірою, якщо на нього впливатимуть лише представники вже достатньо знайомого дитині мікросоціуму, крім того, одного з нею віку. Різновіковий склад колективу школи надає учневі можливість глибше зануритися у систему соціальних відносин, винести з них більше знань про суспільні явища. Взаємодія з представниками інших класів сприяє підвищенню самостійності, ініціативності, а також відповідальності, оскільки, співпрацюючи з учнями молодших класів, підліток відчуватиме себе «старшим товаришем», якому надали нелегке, але почесне завдання координатора, а у співпраці зі старшими учнями намагатиметься якісно виконати доручене йому завдання, аби гідно триматися й довести, що він може виконувати «дорослі» справи. Такий колектив, єдиний за своїми цілями та інтересами, зможе впоратися з більш складними завданнями соціокультурного розвитку.

Ефективним засобом організації взаємодії учнів не тільки в межах окремого класу, а й школи в цілому може послугувати учнівське самоврядування. Самоврядування учнів дозволяє їм набути досвіду управління, реалізувати свої організаторські та творчі здібності, відчути свою причетність до вирішення проблем, що виникають у школі, розвинути зацікавленість щодо них. Велике значення в самоврядуванні учнів надається нарадам. Вони сприяють самоорганізації учнів, самоствердженню, розвитку відповідальності, вміння приймати самостійні рішення та узгоджувати їх з інтересами колективу;

3) виховання в дитини бажання самостійно набувати позитивного соціального досвіду.

За К. Гельвецієм, будь-яка представлена людині ідея має завжди деяке відношення до стану, у якому вона перебуває, до її пристрастей та її думок. І в усіх цих різних випадках вона цінує більш за все ту ідею, котру вважає для себе найбільш корисною [2, с. 188]. Та інформація, яка сприймається людиною як благо, засвоюється краще. Коли «зміст» середовища сприймається як особистісно цінний, то індивід залучається до процесів самооновлення та саморозвитку.

Послугуючись працею І. Ільїна «Про опір злу силою», можемо побачити механізм такої дії. Він полягає в тому, що духовний ріст людства супроводжується накопиченням запасів правильно спрямованої вольової енергії, які перестають ототожнюватися з одиничними, суб'єктивними

носіями, знаходячи собі нові, невмирущі, суспільно організовані центри та способи впливу, а також у цьому рафінованому та закріпленому вигляді передаються від покоління до покоління. Головною ж метою дії таких безособових резервуарів зовнішньої виховної волі на автономну волю вихованця є спонукання його до необхідного та духовно правильного автономного самопримусу. І при цьому вихованець має залишатися самокерованим центром, волевиявлення якого не може бути замінене нічим іншим [4].

Виховні інститути вбачаємо джерелом інформації про правильний напрям для самокерівництва та самовиховання, що не виявляє примусу, а лише скеровує та спонукає до правильних, соціально прийнятних дій. Спонукаючи учня до прояву внутрішніх зусиль для самостійного розсуду щодо відповідності соціальних явищ до адекватної реальності та виявлення волі до участі в соціальному житті (класу, школи, міста, країни), школа тим самим визначає пріоритети, які ставитиме підліток перед собою в майбутньому.

Процес формування соціального досвіду вимагає такої організації системи відносин підлітка з навколишнім світом, щоб він міг переживати, осмислювати своє соціальне зростання й самовдосконалення. Важливою є орієнтація дитини на самостійну діяльність, яка переводить її досвід на більш високий рівень усвідомлення й застосування в нових умовах. При цьому робота з учнями має бути спільною, творчою, орієнтованою на збагачення позитивних якостей особистості.

Підвищенню бажання учнів самостійно набувати позитивного соціального досвіду сприятиме залучення до організації заходів із поступовим збільшенням міри участі в організаційній діяльності. Це дозволить дітям краще зрозуміти своє місце в системі соціальних відносин, навчитися прогнозувати свою поведінку залежно від життєвих ситуацій, аналізувати отримувану інформацію та співвідносити її зі своїми цілями, мислити й діяти з думкою не тільки про себе, а й про оточення;

4) надання інтересам учнів суспільно корисної спрямованості.

Інтереси учнів підліткового віку перебувають у площині спілкування з однолітками, тому впорядкування цих інтересів потребує уваги з боку дорослих, спрямування їх у позитивному напрямі. Переосмислення підлітками оцінювання навколишньої дійсності може негативно позначитися на світосприйнятті, тому вільний від навчання час варто організувати таким чином, щоб дитина змогла усвідомити всю повноту своїх зв'язків із соціумом.

Доцільним для того, щоб учень усвідомив себе суб'єктом суспільних відносин, вважаємо розвиток його соціальної активності. Це зумовлено тим, що залучений до соціальної діяльності підліток набуває необхідного соціального досвіду (формує

здібності, якості, ціннісні орієнтації, установки) та впливає на набуття соціального досвіду іншими особами, із якими взаємодіє. Крім того, учень починає усвідомлювати можливості своєї участі в суспільному житті, що через визначення характеру цієї участі та її інтенсивності призводить до вибору власної соціальної позиції. Соціальна пасивність загрожує підліткові розвитком відчуження від соціуму, своєрідного екзистенціального вакууму.

Окремої уваги в контексті формування соціального досвіду заслуговує суспільно-політична соціальна активність, яка проявляється не тільки у відтворенні світу, але й у його зміні. Сюди належить участь у громадській діяльності, шкільному самоврядуванні, усвідомлення значення такої участі та позитивне ставлення до неї.

Надання інтересам підлітка суспільно корисної спрямованості розширює сферу його комунікації, сприяє засвоєнню позитивних зразків поведінки та формуванню моральних якостей. Коли підліток розуміє, що його діяльність здатна щось змінити в житті інших людей на краще, поліпшити умови життя школи чи міста, то він відчуває емоційне піднесення й гордість.

Висновки і пропозиції. Формування особистості учня, здатного стати надійною ланкою суспільства, потребує неабияких зусиль із боку школи. Ураховуючи те, що підлітковий вік є особливо важливим етапом для становлення поглядів, переконань, принципів, ідеалів, ціннісних орієнтацій, життєвих цілей дитини, позакласна виховна робота має будуватися на засадах соціокультурного розвитку. Особливу увагу варто приділяти гармонійному входженню підлітка в соціальне життя, розвитку в нього вміння до адекватної побудови соціальних відносин. Отже, спрямування позакласної виховної роботи в напрямі

соціокультурного розвитку має будуватися на інтеграції учнів у соціальне середовище класу, школи та суспільства загалом, засвоєнні ними ціннісних орієнтацій та норм поведінки, усвідомленні свого значення у сфері суспільного виробництва, входженні до єдиного колективу та відданості його інтересам, орієнтації на самостійну діяльність, сприйнятті цілей соціального середовища як особистісно цінних, засвоєнні позитивних зразків поведінки, усвідомленні підлітком себе суб'єктом суспільних відносин.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в практичному застосуванні окреслених шляхів спрямування позакласної виховної роботи з учнями підліткового віку в напрямі соціокультурного розвитку.

Список використаної літератури:

1. Атрошенко Т.Ю. Принципи формування соціального досвіду учнів підліткового віку в умовах позакласної виховної роботи. *Science, research, development. Pedagogy*. 2018. № 3. С. 105–107.
2. Гельвецій К.А. Сочинения в 2-х томах. / Т. 1. Сост., общая ред. и вступ. статья Х.Н. Момджяна. Москва: «Мысль», 1973. 647 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. професора І. Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.
4. Ильин И. О сопротивлении злу силою. URL: <https://www.magister.msk.ru/library/philos/ilyin/ilyin15.htm>.
5. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. 132 с.
6. Опанасенко Н. Позакласна робота як засіб формування особистості. *English language & culture*. 2015. № 18. С. 11–14.

Atroshenko T. Ways of steering extracurricular educational work with teenage pupils in the direction of socio-cultural development

The article is devoted to the question of raising the social meaning of extracurricular educational work with teenage pupils. It is noted that the vital activity of the person proceeds in the space of interaction with various objects of culture and other people, thus, depending on the things of the socio-cultural environment. The concept of socio-cultural development as the development of the human community on the basis of cultural achievements is defined, which determined the ideological foundations of society and, based on them, moral, political, ethical views of the individual. It is singled out the ways of extracurricular educational work in the direction of socio-cultural development: 1) the formation of the pupil conscious involvement to the system of social relations, which gives the teenager the awareness of its significance in the field of social production, which provides him the basis for developing an appropriate way of life that aimed at self-development; 2) organization of positive interaction of the school stuff, cooperation between representatives of different classes, which consists in the fact that the constant enrichment of the collective's life, expansion of the range of its activities, performed by socially useful affairs gives its members the opportunity to develop their abilities, talents, communicative skills and others; 3) the desire of the child to independently acquire a positive social experience, which involves that inducing the teenager to manifest internal efforts for independent discretion regarding the correspondence of social phenomena with adequate reality and revealing the will to participate in social life (class, school, city, country), school thereby defining the priorities that the teenager poses to himself in the future; 4) providing to the interests of teenagers socially useful orientation as the teenagers' awareness of their participation in public life that leads to the choice of their own social position through the definition of the nature of this participation and its intensity.

Key words: socio-cultural development, social experience, extracurricular educational work, social relations, teenage pupils.

О. М. Власенкокандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто наукові підходи до змісту та структури громадянської компетентності особистості в освітньому закладі. Автор досліджує теоретичні погляди зарубіжних та вітчизняних учених із проблеми громадянської компетентності, системи громадянських цінностей у науковій літературі, визначає характерні особливості різних наукових концепцій та вплив на проблематику дослідження. Автор зазначає, що громадянська компетентність як одна з ключових компетентностей особистості старшокласника охоплює його здатність до аналізу суспільних подій, фактів та явищ, здатність і навички роботи з інформацією, використання засобів медіа і комунікації для участі в суспільних процесах, здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності на основі громадянських цінностей, ідеалів, переконань.

Автор зазначає, що випускник закладу середньої освіти має вміти здійснювати самопізнання, самоаналіз, самооцінку, аналізувати власну громадянську позицію та громадянську діяльність, свідомо контролювати результати своєї громадянської діяльності, рівень власного розвитку. Громадянська компетентність охоплює такі категорії, як громадянська активність, громадянська позиція, вибір та відповідальність, виявляється в соціально-комунікативних та інформаційно-дослідницьких здатностях особистості в громадянській участі, в уміннях розв'язувати соціальні конфлікти й проблеми, що є передумовою саморозвитку й самореалізації особистості, проектування власної життєвої стратегії

Тенденції становлення громадянськості особистості визначають її ставлення до системи громадянських цінностей суспільства, представлених у культурі суспільства, тому на становлення системи громадянських цінностей в старшому шкільному віці значно впливає якість забезпечення неперервності освіти, створення умов для розвитку громадянської освіти як важливого складника освіти впродовж життя, підготовки молодшої людини до життя в громадянському суспільстві, удосконалення особистості себе.

Ключові слова: громадянське суспільство, громадянськість, громадянська освіта, цінності, громадянські цінності, старшокласники, освітній заклад.

Постановка проблеми. Громадянська компетентність є складником різнобічної здатності людини організувати власну громадянську діяльність, бути повноправним членом громадянського суспільства. Тому необхідність становлення у майбутніх випускників закладів середньої освіти громадянської компетентності, яка відповідає досягнутому рівню суспільного розвитку громадянського суспільства у його інформаційній, політичній, економічній та інших сферах, почала гостро усвідомлюватися вітчизняними та зарубіжними науковцями з кінця ХХ ст., коли країни Західної Європи та світу вступили у постіндустріальний етап функціонування, реформували соціальні взаємини.

Особливо гостро постало питання формування особистості, яка володіє уміннями та навичками діяти в різних соціальних та особистісних ситуаціях, тобто питання компетентності особистості, її відповідності до нових суспільних реалій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування компетентності, тлумачення дефініцій, пов'язаних із нею, розкриті в працях

багатьох учених (Н. Абакумова, В. Андрущенко, І. Бех, Г. Васьківська, Г. Васянович, Н. Дерев'яно, І. Зязюн, О. Красовська, В. Кремень, Н. Нічкало, О. Песоцька, М. Рудь, Л. Стадник, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Р. Хмелюк, О. Шестопалюк, К. Чорна та ін.). У теоретичних положеннях українських та зарубіжних учених досліджується проблема ключових громадянських компетенцій (компетенція – це сукупність смислових орієнтацій у пізнанні суспільних явищ, знань, умінь і досвіду діяльності з освоєння, в ставленні до певного кола об'єктів реальної дійсності) – це компетенції, що вміщують спеціальні громадянські знання, конкретні уміння та навички, досвід самостійної громадянської діяльності та систему громадянських цінностей.

Виклад основного матеріалу. Особливо важливим сьогодні є досягнення людиною компетентності у демократичному суспільстві, яке створює для неї постійні ситуації напруження та невизначеності. Громадянська компетентність як одна з ключових компетентностей особистості охоплює її здатність до аналізу суспільних подій, фактів та

явищ, здатність і навички пошуку й усвідомлення інформації, використання засобів медіа і комунікації для участі в суспільних процесах, здатність до демократичного ухвалення рішень та дії [6]. Ключова громадянська компетентність відображає здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи проблеми, базується на громадянських цінностях, ідеалах, переконаннях, моральній позиції особистості [7; 8].

Особливість процесу формування громадянської компетентності зумовлена функціями, які виконуються у взаєминах «старшокласник – громадянське суспільство»: практично-прикладна (застосування знань й умінь у громадянській діяльності). Адаптаційна функція забезпечується адаптацією людини до суспільної дійсності, адекватністю сприйняття (рефлексії і перцепції) реалій життя, суспільною взаємодією, організацією комунікацій (суспільство – це умова та результат спілкування людей), моральним ставленням до дійсності, що передбачає розвиток світогляду, загальної ерудованості, освіченості, інтелектуальних здібностей, інтересів та ресурсів.

Інтегративна функція забезпечує індивіду можливість бути прийнятим у соціальну групу, суспільство, а орієнтаційна та особистісна дають змогу обрати той чи інший напрям життєдіяльності, допомагають людині досягнути соціального статусу у громадянському суспільстві, включитися у громадянську активність. Серед членів суспільства розповсюджується єдина множинність переконань, цінностей, ідеалів, характерних для культури даного суспільства та для свідомості й поведінки людей, тому збереження культурного надбання, національних традицій, історичної пам'яті створює т. зв. зв'язок між поколіннями, який зумовлює історичну єдність нації та самосвідомості народу як спільності людей, що існує протягом століть [4].

Так, особистість проявляється й стверджується у власній громадянській компетентності ще у шкільні роки. Ідеї компетентності зумовлені необхідністю усвідомлення реформування освітніх пріоритетів, посиленні акценту з накопичування знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати власний досвід успішних дій у ситуаціях громадянської й професійної діяльності, підготовки учнів до життя у громадянському суспільстві, формування умінь, що дають можливість здійснювати громадянський вибір у різних сферах життєдіяльності, ефективно використовувати ресурси суспільства, країни, захищати інтереси країни тощо [2].

А. Хуторський досліджує ключові компетентності як метапредметні та інтегративні явища, оскільки джерелом є громадянська, правова, соціальна, освітня сфери культури і діяльності тощо [11]. Ураховуючи спрямованість особистості стар-

шокласника на соціальні групи, на суспільство, на предметний світ, на себе, значна частина дослідників *виокремлює громадянську компетентність як одну із провідних компетентностей сучасної людини*, значущість становлення якої для суспільства й освіти постійно зростатиме.

Більшість проаналізованих нами наукових тлумачень поняття «громадянська компетентність» умовно об'єднуємо у *три основні групи*: тлумачення, що відображають ступінь наявності та розвиненості в індивіда громадянських цінностей, трактування, що висвітлюють особливості взаємодії людини й громадянського суспільства та пов'язують громадянську компетентність із процесом соціалізації старшокласника в громадянському суспільстві, розуміння громадянської компетентності як багатоаспектного явища.

У визначеннях сутності громадянської компетентності, віднесених нами до *першої групи*, можна виокремити такі основні аспекти наукового трактування: пізнавальний, діяльнісний, гуманістичний. Із погляду пізнавального аспекту трактування, громадянська компетентність школяра визначається як наявність у нього таких знань, цінностей, необхідних для діяльності у певних соціальних ситуаціях. Наприклад, Ю. Борець стверджує, що громадянська компетентність має сягати різних основних сфер життєдіяльності людини в суспільстві, зокрема моральних, етичних, правових, екологічних та інших проблем суспільної практики, до яких людина може проявляти різну залученість, зокрема від зацікавленого ставлення до байдужого чи індіферентного [1].

М. Михайліченко зазначає, що громадянська компетентність є складним, інтегрованим утворенням у цілісній структурі особистості, складником його культури, загальною категорією, що уособлює розвиток громадянськості як особистісної якості, яка визначає громадянську й життєву позицію, соціальну зрілість і суспільно корисну діяльність особистості та готовність до активної громадянської діяльності на основі сформованих знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, якостей і здібностей [5]. Так, діяльнісний аспект означає, що компетентність – це система умінь і навичок громадянської взаємодії, сценаріїв поведінки в соціальних ситуаціях, що дають змогу швидко й адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, враховуючи реальні умови.

Визначення сутності громадянської компетентності, що віднесені нами до *другої групи*, пов'язані з процесом соціалізації людини. Формуванню громадянської компетентності сприяє соціальний досвід, який складається з практичних навичок участі у суспільному житті та рівня розвитку громадянських якостей особистості, що забезпечує ефективну взаємодію особистості із суспільством і виявляється в доскональному знанні суспільних

ролей та оволодінні ними. Такий досвід набувається як унаслідок засвоєння навчального матеріалу, так і в процесі позакласної чи позашкільної виховної роботи. Західні дослідники характеризують громадянську компетентність як «здатність і готовність школяра до активної участі, на основі довіри до інших людей у всіх сферах суспільного життя: школа, місцева громада, рекреаційна діяльність». З особистісної точки зору громадянська компетентність є інструментом для розширення можливостей особистості та формування її мотивації, автономії та відповідальності за контроль над власним життям поза соціальними обставинами, в яких вона опиняється. На нашу думку, зарубіжні науковці розглядають громадянську компетентність переважно з позиції мікросоціального підходу, тоді як певна частина українських та російських учених надає перевагу макросоціальному. Громадянська компетентність є *поняттям багаторівневим*. Т. Смагіна пояснює громадянську компетентність через громадянську відповідальність, уміння особистості спільно з іншими продукувати рішення, виявляти толерантність, гармонійно поєднувати особисті інтереси з потребами суспільства, брати участь у діяльності громадських інститутів, самореалізуватися [2].

Беручи до уваги виокремлені в наукових працях сутнісні риси громадянської компетентності, ми характеризуємо поняття громадянської компетентності старшокласника як ключову освітню компетентність, як цілісне інтегративне особистісне утворення, сукупність громадянських знань, умінь, системи громадянських цінностей, досвіду громадянської діяльності, що забезпечують гармонійну взаємодію людини і суспільства, її самореалізацію, відображаючи якісний ступінь соціалізації індивіда в громадянське суспільство. Громадянська компетентність старшокласника відображає його досвід реальної діяльності щодо участі в шкільному самоврядуванні, суспільному житті освітнього закладу, найближчому соціумі, віддзеркалює готовність у майбутньому брати участь у суспільно-політичному житті України, виконуючи громадянські ролі (виборця, громадянина, діяча громадянських організацій тощо), самостійно приймати рішення, бути відповідальним за наслідки.

Зміст і методика соціалізації людини в процесі громадянського виховання постійно змінювалися, слідуючи за змінами, що відбувалися в суспільстві та змісті освіти. Метою української освіти є залучення людини до цінностей суспільства, тому соціалізацію старшокласника слід оцінювати через ступінь оволодіння ним загальнолюдської та національної культур, уміння розуміти один одного, виконувати в суспільстві різні соціальні ролі [9]. «Громадянськість» є складником культури та освіти особистості [3].

Соціалізація старшокласника, охоплюючи всі сфери життєдіяльності особистості, буде успішною, якщо процес підготовки школяра до життя сприятиме зміні особистісних цінностей, пошуку оптимального поєднання своїх цінностей і вимог громадянської ролі. У філософських, соціологічних та психолого-педагогічних дослідженнях виділяють такі чинники соціалізації особистості, як родина, школа, ЗМІ, громадянські об'єднання, громадянська освіта [6; 7; 8], які уточнюють процес формування цінностей школяра в певних соціальних умовах, процес засвоєння особистістю соціального й громадянського досвіду поведінки, трансформацію власних цінностей, яка прийнята в освітньому середовищі закладу середньої освіти.

Процес соціалізації старшокласника формує єдиний механізм, який передбачає оволодіння суспільним досвідом, соціальними нормами, формами діяльності й спілкування, механізмами соціального впливу в системах «учитель – старшокласник», «старшокласник – клас», «старшокласник – освітнє середовище», «старшокласник – громадянське суспільство». Тому ми переконані, що процес формування громадянських цінностей також є чинником соціалізації школярів. Під громадянською соціалізацією розуміємо процес засвоєння людиною громадянських знань, цінностей, соціальних норм, поведінки, що дозволяють особистості здійснювати громадянську діяльність і функціонувати як повноправний член суспільства.

Так, освіта має спрямувати свої зусилля на створення умов для становлення громадянської компетентності особистості випускника закладу середньої освіти, здатного до самореалізації в суспільстві, спроможного усвідомлювати власну громадянську активність у контексті повноцінного функціонування соціуму, толерантного життя з іншими людьми, готового до конструктивних дій у різноманітних подіях громадянського суспільства.

Визначення структури громадянської компетентності особистості ґрунтувалось на усвідомленні взаємозв'язку особистості і громадянського суспільства. До структури громадянської компетентності старшокласника (див. табл. 1), яка є показником ефективності його соціального буття, відносимо когнітивний компонент (формується під впливом вимог суспільства задля належного суспільного відтворення та функціонування), ціннісний (формується на підставі інтеріоризації громадянських цінностей, норм у внутрішній структурі особистості), мотиваційний та операційно-діяльнісний, що охоплюють способи соціальної та громадянської взаємодії, які сприяють виконанню соціальних ролей та утвердженню громадянських цінностей.

Найважливішим складником громадянської компетентності є, на нашу думку, здатність особистості до інтернаціоналізації громадянських ролей, які забезпечують розвиток, якісну жит-

Таблиця 1

Структура громадянської компетентності старшокласника

Компоненти громадянської компетентності	
Когнітивний	Ціннісний
знання, уявлення щодо себе, своєї громадянської ролі, знання про права та обов'язки людини, механізми захисту, міжнародного життя та політичних процесів в Україні; геополітичної ситуації та місця та ролі України в сучасному світі, історію і поточну політику, полікультурне розмаїття та спадщину, громадянські інститути, принципи функціонування органів державної влади та місцевого самоврядування, знання прийомів взаємодії із громадянським суспільством, способів впливу під час ухвалення рішень та захисту власних інтересів	усвідомлення й визнання таких цінностей як патріотизм; відданість ідеалам демократичної України; цінність особистості, гідності людини; гуманність; толерантність, демократичні принципи життя, рівність, стійкість, світ і ненасильство, соціальна справедливість і рівність, непримиренність і протидія порушенням суспільної моралі; повага до прав і свобод людини, демократичних норм, інститутів громадянського суспільства, законів держави), особиста ідентичність, національна ідентичність.
Мотиваційний	Операційно-діяльнісний
усвідомлення відповідальності за долю країни; прояв інтересу до аналізу взаємозв'язків, механізмів діяльності громадянського суспільства, моральна стійкість, наявність значущих позитивних ідеалів, вияв ініціативи, бажання, прагнення особистості досягати поставлених цілей, планувати їх реалізацію, наявність соціального інтелекту, здатності до самопрезентації, атракції, емпатії, мовної та мовленнєвої культури.	готовність і здатність орієнтуватись у зовнішній та внутрішній політиці держави, захищати інтереси держави, поєднувати та взаємоузгоджувати суспільні, колективні та індивідуальні інтереси, готовність до захисту своїх прав як громадянина, захисту довкілля, інтересів споживача, активна компетентна участь в суспільному житті, спроможність приймати рішення та аргументувати їх, вирішувати рольові конфлікти, контролювати свою діяльність, оволодіння уміння та навичками креативності, спілкування, дискусії, активного слухання, оцінки ризику, співпраці, самостійно формувати вербальні й невербальні, соціальні й комунікативні, інтерактивні й рефлексивні вміння у взаємодії із соціальним оточенням: лідерство, командність

тедіяльність громадянського суспільства. Це зумовлює потребу в розгляді сутності громадянських ролей у контексті тенденцій та завдань сучасної освіти, що визначатиме зміст процесу формування громадянської компетентності старшокласників, виявлятиме і буде активно реалізовувати виховний потенціал усіх навчальних предметів, удосконалювати в процесі суспільно корисної діяльності готовність і вміння старшокласників захищати свої права і права інших людей, будувати індивідуальну та колективну діяльність тощо.

Висновки і пропозиції. Отже, громадянська компетентність, будучи продуктом власної активності людини, є не тільки певним обсягом засвоєних знань й досвіду, але й умінням їх актуалізувати в потрібний час і використати в процесі громадянської діяльності. Сформованість громадянської компетентності у випускника закладу середньої освіти створює для нього можливість ефективно брати участь у різних сферах життя громадянського суспільства.

Список використаної літератури:

1. Борець Ю.В. Психологічні особливості громадянської компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю: дис. ... канд. психол. наук; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. 239 с.
2. Глузман О.В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С. 51–60.
3. Гревцева Г.Я., Циулина М.В. Воспитание гражданина и патриота: теория и практика (Текст): учебное пособие. Челябинск: Изд-во «Цицера», 2014. 300 с.
4. Кармин А.С., Новикова Е.С. Культурология. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 464 с.
5. Михайліченко М.В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: дис... канд. пед. наук. Київ, 2007. 229 с.
6. Овчарук О.В. Характеристики освіти для демократичного громадянства: європейський контекст. *Пост методика*. 2013 (3). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/1103/?refresh>.
7. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–20.
8. Ремех Т.О. Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи. *Український педагогічний журнал*. № 2. Київ, 2018. С. 34–41.
9. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Луганськ, 2004. 42 с.
10. Смагіна Т. М. Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 267 с.
11. Хуторской А.В. Метапредметное содержание в стандартах нового поколения. *Школьные технологии*. 2012. № 4. С. 36–47.

Vlasenko O. The content and the structure of high school students' civic competence

The article deals with scientific approaches to the content and structure of civic competence of the individual in an educational institution. The author investigates the theoretical views of foreign and domestic scientists on the issue of civic competence, the system of civic values in the scientific literature, defines the characteristic features of various scientific concepts and their influence on the research problem. The author notes that civic competence as one of the key competences of high school students' personality encompasses their ability to analyze social events, facts and phenomena, the ability and skills of working with information, the use of media and communication for participation in social processes, the ability to perform complex multifunctional, multidisciplinary, cultural-based activities based on civic values, ideals and beliefs.

The author notes that high school students should be able to carry out self-knowledge, self-examination, self-assessment, analyze their own civic position and civil activity, to consciously control the results of their own development level. Civic competence covers such categories as civic engagement, civic position, choice and responsibility, manifested in the social and communicative and information-research abilities of the individual in civic participation, in the ability to solve social conflicts and problems, which serves as a prerequisite for self-development and self-realization of the individual, designing his own life strategy

Trends in the formation of individual citizenship determine his relation to the system of citizenship values of society, represented in the culture of society, therefore, the formation of the citizenship values' system during high school age is largely influenced by the quality of ensuring the continuity of education, creating conditions for the development of citizenship education as an important component of education throughout life, preparation of a young man for life in a civil society, personal self-improvement, realization of personal choice, determination the content of the citizenship activity, the capabilities of the individual, his character.

Key words: *civil society, citizenship, citizenship education, national values, citizenship values, high school students, educational institution.*

УДК 373.5.091.33:[5+91]

В. М. Івановастарший викладач кафедри фізичної географії і геології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького**О. В. Непша**старший викладач кафедри фізичної географії і геології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького**Т. О. Сапун**асистент кафедри фізичної географії і геології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

МІСЦЕ І ЗНАЧЕННЯ ГЕОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ГЕОГРАФІЇ

Статтю присвячено вивченню ролі і місця геологічних знань у шкільному курсі географії загальноосвітньої школи. Аналіз науково-методичної літератури показав, що геологічні знання поряд з іншими науками дозволяють передбачити і майбутнє географічної оболонки. Тому цілком закономірно, що знання основ геології стало складником загальної освіти. Виявлено, що роль геології в школі визначається тим значенням, яке все більше набувають геологічні знання в шкільному курсі географії. Відомо, що через напруженість навчального плану загальноосвітньої школи введення геології як самостійний предмет не є можливим, тому необхідна сума геологічних знань повідомляється учням під час викладу інших дисциплін.

Аналіз програми шкільного курсу географії свідчить про те, що він містить багато важливих геологічних питань. У 6 класі в курсі «Загальної географії» в темі даються уявлення про внутрішню будову та літосферу Землі, літосферні плити, наслідки їх переміщення, внутрішні процеси, що зумовлюють зміни в земній корі та на поверхні земної кулі. Розглядають значення корисних копалин у житті та діяльності людини. Перед курсом «Материки та океани» 7 класу стоїть завдання розкрити взаємозв'язки земної кори і рельєфу земної кулі, залежність форми материків від будови земної кори і з'ясування сутності географічних закономірностей. Із курсу «Україна у світі: природа, населення» 8 класу учні отримують нові знання про геологічне літочислення, методи визначення відносного й абсолютного віку гірських порід, знайомляться з основними тектонічними структурами України, з геологічної і тектонічними картами, з мінеральними ресурсами країни. У курсі «Україна і світове господарство» 9 класу дається класифікація природних ресурсів (зокрема мінеральних) по вичерпності, видам, умовами розробки та промислового використання, характеризується продуктивність гірничодобувних і переробних підприємств.

Аналіз літературних джерел та особистий досвід показав, що подальшому формуванню геологічних знань учнів загальноосвітніх шкіл сприяють туристські геологічні походи та екскурсії.

Під час дослідження було виявлено, що знати основи геології необхідно для того, щоб розуміти історію розвитку природи. Без цих знань не можна зрозуміти процес формування як минулих, так і сучасних ландшафтів – найважливіших складників географічної оболонки Землі. Тому цілком закономірно, що знання основ геології стало складником загальної освіти в сучасній загальноосвітній школі.

Ключові слова: геологія, геологічні знання, географія, урок, загальноосвітня школа.

Постановка проблеми. Сучасна географія – складний комплекс наук, що тісно взаємодіють між собою, однією з яких є геологія. Геологія – одна з головних фундаментальних наук природничого циклу, що вивчає будову Землі, речовинний склад земної кори і різноманітні процеси і явища, що відбуваються на ній. У більш широкому вигляді геологію визначають як комплекс наук про земну кору і глибші сфери Землі. Під час вивчення геологічного матеріалу в шкільній програмі вчитель стикається з низкою таких проблем, як розрізне-

ність матеріалу в курсах географії з 6 по 9 клас, що порушує цілісність сприйняття геологічних знань, нестача методичної літератури в цій галузі, недолік наочних посібників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми дотичні до проблем формування геологічних знань та понять, геологічних умінь та навичок учнів загальноосвітніх закладів були предметом досліджень вітчизняних та закордонних вчених, серед яких Л.В. Бурман, В.Д. Войлошніков, Л.М. Даценко, Т.В. Зав'ялова, М.Д. Крочак,

А.А. Лівенцова, О.В. Муга, І.С. Паранько, С.Г. Половка, Л.А. Прохорова, О.В. Топузов, Т.А. Шульга, С.В. Ярков.

Метою статті є визначення ролі і місця геологічних знань у шкільному курсі географії.

Виклад основного матеріалу. Основні геологічні знання, учні загальноосвітніх шкіл отримують під час вивчення курсу географії в 6–9 класах. У змісті шкільної геологічної поняття є ключовим питанням географії. Це можна пояснити тим, що курс шкільної географії вміщує найбільш важливі і необхідні для загальної освіти знання про Землю в цілому [1, с. 210; 2, с. 342].

Як зазначають науковці [4; 9, с. 110; 16, с. 30; 17, с. 208; 18, с. 179], що обмірковано (тобто з урахуванням предмету наук про Землю, методології, місця в них географії і завдань школи) відібрана система геологічних знань є найважливішим засобом для:

- доказового пояснення причин нерозривного розвитку земної кори і її зовнішнього вигляду – рельєфу;

- з'ясування відмінностей будови і властивостей земної кори як за складом гірських порід, так і за характером залягання і встановлення з ними зв'язку рівних типів (рудних і не рудних) корисних копалин;

- пояснення значення рельєфу і гірських порід, що його складають, на формування і розвиток природного географічного комплексу (ландшафту) і його зовнішнього вигляду.

У 6 класі в початковому курсі «Загальної географії» в темі «Літосфера» даються уявлення про внутрішню будову та літосферу Землі, літосферні плити, наслідки переміщення, внутрішні процеси, що зумовлюють зміни в земній корі та на поверхні земної кулі, рухи земної кори, вулкани, гарячі джерела, гейзери, землетруси, коливальні рухи, гороутворення, геологічної діяльності текучих вод, вітру, підземних вод, льодовиків. Вивчають мінерали гірські породи та корисні копалини, пов'язані з ними. Розглядають значення корисних копалин у житті та діяльності людини. Вивчають основні форми рельєфу суходолу – гори і рівнини, різноманітність та утворення, знайомляться з найбільшими за площею рівнинами світу, різноманітністю та утворенням гір на суходолі, найвищими та найдовшими горами світу. Вивчають рельєф дна океану, серединно-океанічні хребти – найвищі і найдовші гори Світового океану, унікальні форми рельєфу земної кулі, охорону [3, с. 21–22; 7].

Під час вивчення рельєфу Землі учні дізнаються, що гори і рівнини змінюються в часі, внаслідок екзогенних і ендемогенних сил Землі, знайомляться з процесами, що формують рельєф дна Світового океану [15, с. 85].

Програмою з географії 5–9 класів передбачено проведення практичної роботи в кінці теми

«Позначення на контурній карті рівнин, гір, вулканів суходолу» [3, с. 22].

У темі «Гідросфера» вивчається будова дна океану, підземні води, умови утворення і залягання в земній корі, геологічна діяльність льодовиків, багаторічна мерзлота, термальні і мінеральні води.

У кінці теми проводиться практична робота «Позначення на контурній карті назв океанів, морів, проток, заток, островів, річок, озер» [3, с. 23–24].

Під час вивчення теми «Атмосфера» вказується на вторинність атмосфери Землі, адже спочатку вона складалася з вуглекислого газу, парів води, кислот. Потім її хімічний склад був змінений, завдяки появі на Землі рослинності атмосфера стала такою, яка вона зараз – придатною для існування людини і всього живого [8, с. 145].

Важливим завданням курсу географії 6 класу є формування тимчасових уявлень за історичного аналізу геологічних процесів. В учнів формується основна установка матеріалізму, що природа існувала до людини і що вона є його природним творцем, існує незалежно від його її, що формування оболонки Землі відбувалося на різних етапах геологічної історії Землі. Ці питання розглядаються в темі «Біосфера та ґрунти» [3, с. 25].

Таким чином, курс фізичної географії 6 класу дозволяє в більш поглибленій формі дати уявлення про окремі компоненти і явища природи, про простір і час, якість і кількість, причинно-наслідкові залежності.

Курс «Материки та океани» 7 класу спирається на знання, отримані на уроках природознавства та початкового курсу «Загальної географії». У сфері формування діалектико-матеріалістичного світогляду перед курсом стоїть завдання розкрити взаємозв'язки земної кори і рельєфу земної кулі, залежність форми материків від будови земної кори і з'ясування сутності географічних закономірностей.

У розділі «Закономірності формування природи материків та океанів» у темі «Форма і рухи Землі» основними цілями вивчення теми є такі: поглибити і розширити знання учнів про кулясту форму Землі та її географічні наслідки, рухи Землі, наслідки, вплив форми Землі та її рухів на природу материків і океанів.

Тема 2. Материки та океани – великі природні комплекси географічної оболонки на своїй меті має ознайомлення учнів з будовою літосфери і її основними частинами, ознайомити із сучасними уявленнями про її тектонічний розвиток, дати уявлення про теорію літосферних плит і її практичне значення, розкрити основні закономірності розміщення сейсмічних поясів, великих форм Землі, сформувати уявлення про різноманітність рельєфу як результату тривалої взаємодії внутрішніх і зовнішніх сил, сприяти засвоєнню світоглядної ідеї про сталий розвиток літосфери і

рельєфу в часі і просторі, тим самим учні знайомляться з основами геологічних знань.

У кінці теми проводиться практична робота «Аналіз тектонічної та фізичної карт світу: виявлення зв'язків між тектонічною будовою і формами рельєфу» [3, с. 28–30].

Крім того, під час розгляду окремих материків і океанів, коли на основі застосування теоретичних знань про рельєф і будову Землі формується уявлення про окремі частини планети як системи взаємодії безлічі компонентів, визначаються закономірності розміщення корисних копалин [3, с. 31–39].

Курс «Материки і океани» закріплює і поглиблює вже наявні геологічні знання і має велике значення у формуванні світоглядної ідеї розвитку природи.

У програмі курсу «Україна у світі: природа, населення» 8 класу геологічний матеріал вивчається більш поглиблено в розділі III. Природні умови і ресурси України в темі 1. Рельєф, тектонічна та геологічна будова, мінеральні ресурси». Школярі отримують нові знання про геологічне літочислення, методи визначення відносного і абсолютного віку гірських порід, знайомляться з основними тектонічними структурами України, з геологічної і тектонічними картами, з мінеральними ресурсами країни [3, с. 48–49].

Розгляд теми починається зі знайомства з галузями сучасної геології: історичною геологією, геотектонікою, мінералогією та петрографією, а найбільшу увагу приділяють геохронології.

Геохронологія – це розділ геології, що займається вивченням віку, тривалості та послідовності зміни ер і періодів у розвитку планети і тривалості, відображених у геохронологічній шкалі. Працюючи з геохронологічною таблицею, учні доходять висновку, що вигляд Землі і органічний світ під час геологічної історії зазнав значних змін і ускладнювався.

Так само під час вивчення цієї теми особливу увагу приділено знайомству з тектонічними структурами України та роботі з геологічною картою.

Пізнання геологічного літочислення дозволяє учням осмислити не тільки поняття про тимчасові уявлення, а й з'ясувати, що природа існувала до людини і що вона є його природним творцем, існує незалежно від його свідомості.

У вивченні теми 1 виконуються такі завдання: поглибити знання про генезис корисних копалин і закономірності розміщення, визначити найбільші родовища, дати характеристику мінерально-сировинної бази України, порушуються питання охорони надр, актуалізуються знання про процеси, що впливають на формування рельєфу [3, с. 48–49].

У розділі V Природа та населення свого адміністративного регіону. Під час вивчення природних умов району проживання так само приділяється

увага геологічній будові і розміщенню корисних копалин, особливостям рельєфу і йде закріплення геологічних знань. У кінці вивчення цього розділу проводиться екскурсія «Ознайомлення з об'єктами природи своєї місцевості», де учні знайомляться з основними формами рельєфу, корисними копалинами та геоecологічними проблемами використання геологічного середовища людиною [10, с. 177; 12, с. 238].

У курсі «Україна і світове господарство» 9 класу дається класифікація природних ресурсів (зокрема мінеральних) за вичерпністю, видами, умовами розробки та промислового використання, характеризується продуктивність гірничодобувних і переробних підприємств. Піднімаються питання використання багатств надр, як і всіх природних ресурсів, погоджуються з розвитком економіки і науково-технічного процесу. Таким чином, простежується зв'язок курсу з вченням про корисні копалини [4].

Формуванню геологічних знань учнів загальноосвітніх шкіл допомагають туристські походи та екскурсії у природу. Геологічні спостереження в умовах походу – це маршрутна геологічна зйомка. Учні під час польових спостережень мають набути навичок роботи з геологічним спорядженням, освоїти методи опису геологічних оголень і відбору зразків, навчитися вести польовий щоденник, замальовувати і фотографувати геолого-геоморфологічні об'єкти. Необхідно не просто реєструвати і описувати різні геологічні явища, а й з'ясувати генетичну природу. Під час походів учні знайомляться з антропогенним навантаженням на геологічне середовище [5, с. 44; 6, с. 401; 11, с. 72; 13, с. 122; 14, с. 6; 15, с. 83; 19, с. 44].

Висновки і пропозиції. Проаналізувавши шкільну програму з географії (6–9 класи), можна побачити, що школярі отримують знання з основних теоретичних питань геології. Загалом, геологічні поняття в шкільному курсі географії розкриваються повно, але є й недоліки. Аналіз сучасних шкільних програм і підручників показав, що на частку геологічного матеріалу доводиться всього близько 5% навчального часу. Деякі поняття розкриваються поверхнево, що заважає формуванню цілісності системи геологічних знань. Тому в систему формування геологічних понять ми пропонуємо:

- розширити розділ про походження Землі, доповнити його найважливішими гіпотезами;
- ввести матеріал про походження корисних копалин, методів пошуків;
- розширити дані про внутрішню будову Землі, кори материків і океанів;
- посилити матеріал про геохронологію і методи визначення віку гірських порід, про заледеніння Землі;
- дати розділи про зміни природи Землі в геологічному минулому, виникнення життя на Землі.

Список використаної літератури:

1. Байтеряков О.З., Літвін М.Ф. Практичні методи активізації пізнавальної і творчої діяльності учнів на уроках географії. *Історико-географічний дискурс проблем геосфери*: матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С. 210–217.
2. Василюк Л.А., Непша О.В. Дослідницька робота в процесі вивчення географії (з досвіду роботи в Любимській ЗОШ Каховського району Херсонської області). *Сучасна наука: тенденції та перспективи*: матеріали регіональної internet-конф. молодих учених. Мелітополь, 2017. С. 342–344.
3. Географія. Програма для 6–9-х класів ЗНЗ. URL: <https://ru.osvita.ua/school/program/program-5-9/56127/>.
4. Геология в школьном курсе географии: Из опыта работы /Под ред. В.Д. Войлошникова. Москва: Просвещение, 1983. 112 с.
5. Даценко Л.М., Зав'ялова Т.В., Непша О.В., Самек Ю.І. Місце екскурсій і походів у вивченні корисних копалин в шкільному кірсі географії. *Географія та екологія: наука і освіта*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Географія та екологія: наука і освіта». Умань: СПД Сочінський, 2008. С. 44–47.
6. Зав'ялова Т.В., Непша О.В., Прохорова Л.А. Туристський похід з учнями по вивченню геології рідного краю. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи: збірник матеріалів II-ої Міжнародної науково-практичної конференції*. Баку-Ужгород-Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 401–403.
7. Загальна географія (6 клас) URL: [https://uk.wikibooks.org/wiki/Загальна_географія_\(6_клас\)](https://uk.wikibooks.org/wiki/Загальна_географія_(6_клас)).
8. Іванова В.М., Непша О.В. Проблеми взаємодії людини і природи. *Роль освіти у формуванні життєвих цінностей молоді: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. студентів і молодих учених до 95-річчя Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (8 грудня 2017 р.)*. Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2017. С. 145–146.
9. Іванова В.М., Непша О.В., Сапун Т.О. Елементи геології в шкільних курсах природознавства і географії. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 110–113.
10. Іванова В.М., Непша О.В. Екологічні проблеми використання геологічного середовища людиною. *Роль освіти у формуванні життєвих цінностей молоді*: матеріали регіональної науково-практичної конференції студентів і молодих учених. Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Б. Хмельницького, 2016. С. 177–179.
11. Мацюра О.В., Солоненко А.М. Екологічна стежка як активний засіб формування принципів екологічного гуманізму. *Постметодика*. № 4–5. Полтава, 2005. С. 72–75.
12. Непша А.В., Сапун Т.А. Геоэкологические проблемы использования геологической среды человеком. *Роль освіти у формуванні життєвих цінностей молоді*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих учених до 95-річчя Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (8 грудня 2017 р.). Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2017. С. 238–240.
13. Непша О.В. Шкільна геологічна екскурсія як засіб екологічного та національно-патріотичного виховання. *Соціальні та екологічні технології: актуальні проблеми теорії і практики*: матеріали XI Міжнародної Інтернет-конференції (Мелітополь, 22–24 січня, 2019 року). Мелітополь: ТОВ «Колор Принт», 2019. С. 122–123.
14. Непша О.В., Яровой Д.В. Особливості організації та проведення географічних екскурсій. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький: 2017, № 1. Т. 7. С. 6–10.
15. Паранько І.С., Ярков С.В., Бурман Л.В. Про необхідність впорядкування геологічної складової шкільної географічної освіти. *Наукові записки Вінницького педуніверситету. Сер. Географія*. 2011. Вип. 23. С. 83–90.
16. Половка С.Г. Геология в шкільному курсі фізичної географії. *Матер. Всеукр. інтер.-конф. «Інформаційний банк і бази даних у підготовці майбутнього вчителя географії»*, 5 квіт. 2013 р. Умань, УДПУ. С. 30–34.
17. Прохорова Л.А., Непша О.В., Зав'ялова Т.В. Деякі прийоми та методи вивчення мінеральних ресурсів в школі. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 208–211.
18. Прохорова Л.А., Непша О.В., Зав'ялова Т.В. Роль і місце геологічних знань і умінь в шкільній географічній освіті. *Формування стратегії міжнародної комунікації особистості учня в онтогенезі: від методики до методології*: тези міжнародної науково-практичної конференції. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 179–182.

-
19. Тамбовцев Г.В., Иванова В.М., Непша О.В. Шкільні краєзнавчо-географічні екскурсії по вивченню геологічних об'єктів. *Актуальные научные исследования в современном мире*. № 27. 1 (45). Переяслав-Хмельницький. 2019. С. 44–49.
-

Ivanova V., Nepsha O., Sapun T. The role and the meaning of the geological knowledge at school course of geography

The study of the role and the place of the geological knowledge at the school course of the geography of the comprehensive school is devoted in the article. The analysis of the scientifically-methodological literature is shown that geology is the fundamental science, more precisely, the whole family of the related sciences about the structure, the material composition and the history of the formation of the Earth. Geography could not explain the lithosphere of the Earth without hanging upon the geological basis. The geological knowledge, together with other sciences, is allowed to predict the future of the geographic shell. It is therefore natural that the knowledge of the foundation of geology has become the part of the general education. The role of geology at school is determined primarily by the meaning which is increasingly acquired the geological knowledge at the school course of geography. It is known that because of the intensity of the curriculum of the comprehensive school, the introduction of geology as the independent subject is impossible, so the necessary amount of the geological knowledge is informed the pupils in the teaching of other disciplines.

The analysis of the program of the school course of geography indicates that it contains many important geological questions, which is begun from the structure of the bosom of the Earth to the study of the basics of the nature use and the environmental protection. To know the basics of geology is necessary for every competent person because of to understand the history of the development of the nature. Without this knowledge, it is impossible to understand the process of the formation of both past and the modern landscapes; it is the most important components of the geographic shell of the Earth. It is determined that the geology scientifically explains the elemental and the catastrophic phenomena, it explains the origin and the evolution of the different shells of the Earth, up to the «mystery» of the birth and the development of the life during the geological epochs. As geography, geology studies the Earth, as the whole, in close connection with the history of its development. Therefore, it is quite natural that the knowledge of the basics of the geology has become the part of the general education at the modern comprehensive school. The analysis of literary sources and personal experience has shown that the further formation of geological knowledge of students of secondary schools is also facilitated by tourist geological trips and excursions.

Key words: geology, geological knowledge, geography, lesson, school.

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОРОДНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖЕНЩИНЕ

В статье рассматривается влияние мотивационно-эмоциональной сферы на формирование благородного отношения к женщине. На основе анализа психолого-педагогической литературы автор охарактеризовал понятия: «мотивационная сфера» (это вся совокупность мотивационных образований у данного человека: мотивов, потребностей и целей, интересов), «мотивация» (это побуждение личности к деятельности, удовлетворение её потребностей, осознание реальной причины, которая побуждает к выбору конкретных действий и поступков человека), «мотивы» (это побудительная сила, причина), «потребность» (это внутреннее состояние физиологического или психологического ощущения человеком нехваткой чего-то важного для ее жизнедеятельности), а также были выделены мотивы, потребности и эмоции, которые влияют на формирование благородного отношения к представителям женского пола.

Анализ исследований позволяет охарактеризовать мотивы, которыми руководствуется человек для выявления благородного отношения к женщине. Прежде всего, это те, которые могут вызвать определенные впечатления от окружения – одобрение или осуждение такого поведения. Можно выделить следующие мотивы: гуманистические: «Быть благородным человеком», «Иметь авторитет среди товарищей», «Жить по совести»; конформистские: «Отношусь так же, как другие»; эмоционально-эстетические: «Чтобы произвести впечатление»; интеллектуально-познавательные: «Проявлять свои лучшие способности»; морально-этические: «Поступать по совести», «Хочу быть похожим на папу/друга». Воспитание благородного отношения к женщине обусловлено потребностями личности, возникающими во взаимодействии с представителями женского пола: потребностью помогать маме, бабушке, потребностью в заботе о младших сестрах, потребностью в общении с любимой, потребностью в уважении к женщине и себе. В процессе исследования сделан вывод, что воспитанию благородного отношения к женщине будет способствовать переживание альтруистических, коммуникативных, глоричных эмоций.

Ключевые слова: мотивационно-эмоциональная сфера, мотивация, мотив, потребность, эмоции.

Постановка проблемы. Проблема мотивации является актуальной в психолого-педагогических исследованиях. Любая деятельность происходит эффективно и результативно, если у человека есть стимулы, желание действовать в полную силу, решая трудные задачи, преодолевая трудности и неблагоприятные условия, настойчиво добиваться поставленной цели. Это также играет важную роль и в формировании благородного отношения к женщине.

Анализ последних исследований и публикаций. Исследованием мотивационной сферы занимались много ученых в разные периоды: В.С. Мерлин [1], С.Л. Рубинштейн [2], В.Г. Леонтьев [3], Л.В. Божович, [4], К.Н. Волков [5] и другие. Большое значение придается изучению мотивации деятельности, ориентированной на активность, действие и достижение поставленной цели. Различные подходы исследования мотивации определяют сложность ее познания.

Цель статьи – проанализировать различные подходы к характеристике мотивационно-эмоциональной сферы и выделить мотивы, потребности,

эмоции, которые влияют на формирование благородного отношения к женщине.

Изложение основного материала. Под мотивационной сферой личности понимают всю совокупность мотивационных образований у данного человека: мотивов, потребностей и целей, интересов. Мотивацию следует отличать от мотивационной сферы личности, в которой мотивы представлены как иерархизированная мотивационная система, в которой взаимосвязаны и взаимообусловлены потребности, мотивы и цели. Важные параметры мотивационной сферы личности – временной показатель устойчивости, а также многообразие и значимость факторов побуждения. Каждый из них проявляется в поддержке мотивационной сферы, а именно в конкретных мотивах, образующих эту систему.

Для западной психологической науки характерен подход, когда мотивация рассматривается как внутренняя внезапная, независимая от социальной среды, детерминанта поведения. К ним относятся различные плюралистические теории инстинктов, первичных потребностей, страстей [6].

Р. Стернберг утверждал, что уровень мотивации в различных видах деятельности является более важным показателем успеха, нежели интеллект. Он отметил, что причина значимости мотивации заключается в том, что люди в пределах своего окружения проявляют малый спектр возможностей по сравнению с диапазоном мотивации. Таким образом, мотивация является главным показателем особенностей в достижении успеха между отдельными людьми, живущими в этом окружении [7, с. 251–252].

Дж. Аткинсон и Д. МакКлелланд считали, что человек руководствуется в своем поведении такими мотивами: стремление к успеху и избегание неудач. Первый заключается в видении ожидаемых оценок личности, а второй предусматривает стремление индивида ставить перед собой цели, невыполнение которых приносит разочарование. Те люди, которые готовы рисковать, руководствуется мотивацией «достижения», а те, кто не стремится к риску – мотивацией «избегания». Но успех уже несет в себе свойства побуждать к определенным действиям [6].

В.С. Мерлин [1, с. 18] связывал указанные выше мотивы со свойствами темперамента: высокотревожные и интровертированные личности чаще выбирают стратегию «избегание неудачи», экстраверты же стремятся к достижению успеха.

З. Фрейд утверждал, что мотивация представляет собой динамическую характеристику личности, которая отражает психологические причины поведения [8]. Сознание рассматривается им как сопутствующий элемент бессознательных влечений. Оно лишь подтверждает инстинктивные побуждения и не несет в себе какую-либо активность, способную управлять и регулировать поведение и деятельность человека.

Мотивация – это побуждение личности к деятельности, удовлетворение её потребностей, осознание реальной причины, которая побуждает к выбору конкретных действий и поступков человека. Выстраивается четкая последовательность: потребность – мотив – внешняя активность – удовлетворение потребности, что в целом представляет поведенческий акт [9, с. 18].

Любой вид деятельности сопровождается определенными мотивами. Понятие «мотив» еще с позапрошлого века трактовали как побудительную силу, причину. На сегодня такого подхода придерживаются многие ученые: П.Я. Якобсон [6], С.Л. Рубинштейн [2, с. 23], В.Г. Леонтьев [3, с. 76] и др.

В.Г. Леонтьев считал, что удовлетворение потребностей приводит к активности человека, способности сконцентрироваться на поставленной цели, и в момент, когда это происходит, формируется новообразование – мотив [3, с. 72]. Таким образом, согласно Леонтьеву, стимулом

необходимости и концентрации является наличие мотива.

Мотивация отличается от мотива тем, как утверждает В.А. Джидарьян, что она характеризуется соотношениями внешних и внутренних факторов поведения личности, которые определяют способы и направления возникновения поступков в конкретной деятельности. С помощью мотивации осуществляется осмысленность действий, личность ставит цели и предполагает средства для их достижения, а мотив – это психологический фон, на котором проходит процесс мотивации поведения в целом [6]. Благодаря мотивам и эмоциям проявляются психологические особенности поведения в любой деятельности человека.

Л.Н. Фридман [6] и К.Н. Волков [5] рассматривают мотивацию как совокупность только устойчивых и сильных факторов, которые стимулируют человека к пробуждению действовать, а ситуативные при этом можно не учитывать. Ученые считают, что факторы мотивации включают в себя мотивы, осознанные и бессознательные стимулы, биологические и социальные детерминанты. Совокупность мотивов и их определенное расположение образуют мотивационную систему.

Выделяют три класса факторов мотивации:

- потребности и инстинкты как источники активности;
- мотивы как детерминанты поведения;
- эмоции как регуляторы поведения [6].

Таким образом, мотивы – это относительно устойчивые проявления особенностей поведения личности. Они представлены в виде переживаний, которые могут быть либо положительными, либо отрицательными, в зависимости от достижения и удовлетворения или, наоборот, поражения и разочарования. Для того чтобы произошло осознание мотивов поведения, требуется особенная работа над включением личностных переживаний в психологическое состояние личности.

В исследовании И. Кравченко экспериментально проверены и выделены следующие мотивы нравственного поведения в обществе: использование авторитета среди товарищей, стремление быть независимым в своих поступках, привлекать к себе внимание своими поступками, иметь возможность проявлять свои способности, уметь ограничивать себя в желаниях, совершать такие поступки, за которые не стыдно, жить достойно и быть примером для других [10, с. 67]. Мотивационное поведение меняется во взрослом и младшем окружении, например, для ребенка в кругу взрослых – быть гордостью для родителей, а в кругу младших – сильным и отважным защитником, который все сможет и ничего не боится; часто этого образа придерживаются и в кругу сверстников.

Зимняя И.А. рассматривает мотивы деятельности, исходя из особенностей интеллектуаль-

но-эмоционально-волевой сферы, и выделяет следующие: интеллектуально-познавательные, которые стимулируют человека к познанию окружения и развитию собственного интеллекта как величайшей ценности человека; морально-этические, направленные на воспитание личности, наличие совести и соблюдение морально-этических норм общества; эмоционально-эстетические, которые возникают самопроизвольно, удовлетворяя определенный интерес [11, с. 102].

В исследовании Кобзаренко Л.А. охарактеризованы мотивы выбора морально-ценностных ориентаций: гуманистические (отражают позицию личности в принятии окружения: «Быть примером для воспитанников»); конформистские (показывают нейтральное отношение человека: «Чтобы помочь мне, когда будет нужно») и эгоцентричные (определяют безразличное отношение индивида: «Чтобы показать класс») [12, с. 84].

Анализ исследований позволяет охарактеризовать мотивы, которыми руководствуется человек для выявления благородного отношения к женщине. Прежде всего, это те, которые могут вызвать определенные впечатления от окружения – одобрение или осуждение такого поведения. Можно выделить следующие мотивы:

- гуманистические: «Быть благородным человеком», «Иметь авторитет среди товарищей», «Жить по совести»;
- конформистские: «Отношусь также как другие»;
- эмоционально-эстетические: «Чтобы произвести впечатление»;
- интеллектуально-познавательные: «Проявлять свои лучшие способности»;
- морально-этические: «Поступать по совести», «Хочу быть похожим на папу/друга».

А.Н. Леонтьев [3], В.М. Мясищев [13] рассматривали потребности в структуре отношения. Они считают, что от стремления к удовлетворению потребностей личности меняется его отношение. Потребность – это внутреннее состояние физиологического или психологического ощущения человеком нехватки чего-то важного для его жизнедеятельности. Потребности определяют поведение человека. Самая распространенная классификация Маслоу описывает следующие потребности: физиологические; безопасность и защита; социальные; уважение; самовыражение.

М. Туган-Барановский охарактеризовал классификацию потребностей по пяти группам: физиологические; половые; симптоматические инстинкты и потребности; альтруистические; потребности практического характера. М. Волинский выделил физические, моральные, интеллектуальные потребности личности. Теория Альдерфера, построенная на теории Маслоу, выделяет три группы потребностей: существование, связи и рост [14, с. 213].

Воспитание благородного отношения к женщине обусловлено потребностями личности, возникающими во взаимодействии с представителями женского пола: потребностью помогать маме, бабушке, потребностью в заботе о младших сестрах, потребностью в общении с любимой, потребностью в уважении к женщине и себе.

Необходимость создания положительного эмоционального климата для поддержания хороших отношений в своих учениях рассматривали Г.С. Костюк [15] и А.К. Маркова. Они отмечают, что эмоциональные переживания играют важную роль в возникновении и закреплении отношения. Ученые выделили эмоции, влияющие на человека в определенной ситуации. В отношении к женщине возникают эмоции, обусловленные дружескими отношениями; эмоции, связанные с новыми видами и формами взаимодействия; эмоции, связанные с осознанием личностью своих возможностей в достижении целей, в решении проблемных ситуаций; эмоции, связанные с местом общения со старшими и младшим поколениями, а также сверстниками; эмоции, возникающие в процессе самовоспитания.

Многие ученые выдвигали свои точки зрения по классификации эмоций, но к единому мнению так и не пришли. Т. Браун [16, с. 444] утверждал, что эмоции следует различать по временному признаку на основе отношения к источнику. Он выделил такие группы эмоций: непосредственные, ретроспективные, проспективные. И. Кант рассматривал эмоции по причине их возникновения и делил на две группы: сенсуальные и интеллектуальные [16, с. 444]. В. Вундт отмечал, что классифицировать эмоции вообще нет смысла, так как их очень много [16, с. 445]. Б. Додонов считает, что создание универсальной классификации вообще невозможно из-за решения различных задач: если она в состоянии решить одни ситуации, то при решении других может быть недействительна. Он предложил за основу классификации эмоций взять потребности, которые провоцируют появление этих эмоций, и выделил следующие группы:

- альтруистические эмоции основаны на потребности в помощи другим людям, на желании давать людям радость и счастье;
- коммуникативные эмоции возникают от необходимости в общении с другими людьми;
- глоричные эмоции связаны с потребностью в самоутверждении, признании, уважении;
- практические эмоции, в основе которых – особое восхищение деятельностью;
- пугливые эмоции связаны с потребностью в преодолении опасности;
- романтические эмоции присущи сторонникам таинственного, неизведанного. Играют важную роль в творческой деятельности;

– гностические эмоции связаны с интеллектуальными чувствами и удовлетворением потребности в получении новой информации;

– эстетические эмоции проявляются в чувстве прекрасного;

– гедонистические эмоции связаны с удовлетворением физиологических потребностей;

– акзитивные эмоции вызваны интересом к коллекционированию и сбережению [16, с. 446].

В процессе исследования мы пришли к выводу, что воспитанию благородного отношения к женщине будет способствовать переживание альтруистических, коммуникативных, глоричных эмоций.

Выводы и предложения. Итак, мотивационно-эмоциональная сфера личности выполняет стимулирующую функцию. Процесс воспитания благородного отношения к женщине характеризуется мотивами, потребностями и эмоциями, которые возникают в процессе взаимодействия с представителями женского пола. Дальнейшее развитие темы заключается в исследовании элементов мотивационно-эмоциональной сферы, учитывая возрастные особенности личности.

Список использованной литературы:

1. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности. Пермь, 1968. С. 207–213.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии ; сост. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 712 с.
3. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. 264 с.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр.; ред. Д.И. Фельдштейн ; Академия педагогических и социальных наук, Москов. психол.-социальн. ин-т. Москва ; Воронеж, 1995. 352 с.
5. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. Москва : Просвещение, 1981. 128 с.
6. Современная психология мотивации (сборник) / Коллектив авторов. Москва : Смысл, 2002. URL: <https://iknigi.net/avtor-kollektiv-avtorov/78929-sovremennaya-psihologiya-motivacii-sbornik-kollektiv-avtorov.html#sel=5:3,5:4> (дата обращения: 26.02.2019).
7. St.-Arnaud Y. S'actualiser: par des choix clairs et une action efficace. Montreal : Gaëtan Morin, 1996.
8. Теория мотивации Зигмунда Фрейда. URL: <http://genskayformula.com/teoriomotivazia-freud.html> (дата обращения: 27.02.2019).
9. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 1999.
10. Кравченко І.В. Формування у підлітків позитивної мотивації до здійснення моральних вчинків. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. ; ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, Навч.-наук. ін-т пед. та психол. ; за заг. ред. І.Ф. Прокопенка, В.І. Лозової. Харків : Курсор, 2011. Вип. 39. С. 64–69.
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Москва : Логос, 2004. 384 с.
12. Кобзаренко Л.А. Воспитание нравственно-ценностных ориентаций студентов педагогических вузов средствами этнопедагогики ; автореферат канд. пед. наук.
13. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1960. 426 с.
14. Нечаюк Л.И., Телеш Н.А. Гостинично-ресторанный бизнес: менеджмент : учебное пособие. Москва : Центр учебной литературы, 2003. 348 с.
15. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР Москва : Педагогика, 1988. 304с.
16. Вари М.И. Общая психология : учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. Киев : «Центр учебной литературы», 2007. 968 с.

Kokhan D. The value of the motivational and emotional sphere in the formation of a noble attitude towards women

The article discusses the value of the motivational-emotional sphere in the formation of a noble attitude towards women. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the author has characterized the concepts of "motivational sphere" (this is the whole set of motivational formations, for a given person: motives, needs and goals, interests) "motivation" (this is an individual's motivation to activity, satisfaction of her needs, awareness of, which leads to the choice of specific actions and actions of a person), "motives" (this is the motive force, reason), "need" (this is the internal state of the physiological or psychological sensation of FROM lack of something important for its activity), as well as allocated motives, needs and emotions, which opens up and affect the formation of noble attitude to the representatives of the female sex.

Analysis of research on the allocation of motives allows us to characterize the motives that guide a person to identify a noble attitude towards a woman. First of all, those that can cause certain impressions of the environment - approval or condemnation of such behavior. The following motives can be singled out: humanistic: "To be a noble person", "Mother is an authority among comrades", "To make according to conscience"; conformist "I treat the same as others"; emotional and aesthetic "To make an impression"; intellectual and cognitive "to show their best abilities"; moral and ethical: "To make according to conscience", "I want to be like dad / friend". The upbringing of a noble attitude towards a woman is due to the needs of the individual, which arise in interaction with the female: the need to help the mother, grandmother, the need for care for younger sisters, the need for communication with the beloved, the need for respect for the woman and herself. In the process of the research they came to the conclusion that the education of a noble attitude towards a woman will be promoted by experiencing altruistic, communicative, glory emotions.

Key words: motivational and emotional sphere, motivation, motive, need, emotions.

И. Н. Лапшина

кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры дошкольного и начального образования
Винницкого государственного педагогического университета
имени Михаила Коцюбинского

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА АДАПТАЦИОННО-ИГРОВОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена определению эффективных путей формирования творческих способностей младших школьников на адапционно-игровом этапе обучения. Автор представляет современные подходы к реализации цели и заданий обучения русскому языку учащихся вторых классов учреждений общего среднего образования с обучением на русском языке, учитывая особенности адапционно-игрового цикла. Отмечено, что проблема формирования творческих возможностей младших школьников на уроках сферы литературно-языкового образования является актуальной как для педагогической науки, так и практики начального образования. Вместе с тем специфический период начального образования, ориентируемый на успешную адаптацию и социализацию учащихся к условиям школьного обучения, предполагает использование специфических средств для развития интеллектуальных возможностей детей семилетнего возраста. Поэтому требуют уточнения пути развития творческих способностей школьников на уроках языка и чтения, поскольку именно они формируют основы коммуникативной деятельности, в составе которой должен присутствовать творческий компонент (формулирование, редактирование, уточнение высказывания с ориентированием на уровень речевого опыта собеседника).

Реализация интегрированного подхода к планированию уроков языка и чтения открывает новые пути творческого развития учащихся, к примеру, организации литературно-речевой творческой деятельности школьников; привлечение их к театрально-речевой деятельности на материале изученных на уроках литературных произведений; использование произведений изобразительного искусства для самостоятельного создания учениками оригинальных речевых продуктов.

Комментарий к путям формирования творческих способностей учеников вторых классов подготовлен по материалам вариативного учебника И. Лапшиной, Н. Зорьки «Русский язык и чтение. 2 класс» (2019). Автор обосновывает результативность представленной системы интегрированных заданий языкового и литературного содержания для творческого развития младших школьников.

Ключевые слова: начальное образование, творческие способности, пути творческого развития, интегрированный подход, литературно-языковое образование, младшие школьники.

Постановка проблемы. В последние годы в Украине реализован ряд реформаторских изменений в различных сферах социально-экономической жизни, среди них и в образовательной. Первоочередные изменения в сфере образования объясняются несколькими причинами: во-первых, приближением образовательного пространства нашей страны к европейскому образовательному пространству; во-вторых, как утверждает Министерство науки и образования, более 65% населения Украины тем или иным образом причастно к функционированию системы образования [1, с. 5]. То есть каждый второй гражданин Украины реально заинтересован в качественном и конкурентоспособном образовании.

Реформа общего среднего образования «Новая украинская школа» предполагает в качестве основного направления изменений в содержании образования ориентацию на ключевые компетентности выпускников школы. Среди них такие: свободное владение государственным

языком, способность общаться средствами родного и иностранных языков, информационно-коммуникационная компетентность; обучение в течение всей жизни; социальные компетентности, культурная компетентность, инновационность, компетентности в области техники и технологий. Специалисты отмечают, что общими для всех компетентностей являются «такие умения: умения читать и понимать прочитанное; умение оформлять мысль устно и письменно; критическое и системное мышление; способность логично обосновывать свою позицию; инициативность; творчество; умение решать проблемы» [1, с. 6].

Таким образом, одним из ведущих заданий обновления образовательного пространства Украины следует считать максимальное создание комфортных условий для становления и развития творческой личности юных граждан, поскольку именно такие личности быстрее и легче адаптируются к социальным и производственным новшествам, эффективнее их используют для

удовлетворения собственных потребностей и возможностей, а со временем – для развития всего общества в целом.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблема развития творческих способностей учащихся средней школы имеет длительный период исследования, начатый ещё философами Древнего мира. В разные времена и в разных национальных системах образования мыслители, психологи, педагоги обращались к решению вопросов содержания, форм, средств, методов, приёмов развития творческих способностей детей дошкольного и школьного возраста.

В истории отечественной педагогики оригинальной и всесторонней, с нашей точки зрения, следует считать педагогическую систему В.А. Сухомлинского, основным постулатом которой является тезис: «...без творческой жизни личность не может быть воспитанной, без творчества немислимы духовные, интеллектуальные, эмоциональные, эстетические взаимоотношения» [2, с. 89]. Это утверждение и в наше время остаётся актуальным, поддерживаемым как педагогической теорией, так и всемирной практикой среднего образования. Празднование столетнего юбилея педагога-гуманиста в странах Западной Европы, Китая, Японии, Канады, США – убедительное тому подтверждение.

Акцент XXI столетия – не столько на воспитании личности, способной к оригинальным проявлениям, сколько к характеру творческих проявлений. Они должны быть инициативными и независимыми от внешних обстоятельств, не побуждаться и сопровождаться родителями и учителями, а иметь самостоятельный характер.

Аспекты развития творческих способностей детей школьного возраста с учетом современных социальных приоритетов находим в исследованиях учёных-психологов (Г. Балл, Л. Выготский, Г. Костюк, В. Моляко, Я. Пономарёв и др.), педагогов (И. Бех, Л. Варзацкая, Н. Гаврыш, И. Зязюн, А. Савченко, Г. Тарасенко и др.). Проблему подготовки творческого учителя средней общеобразовательной школы как условие развития творческих способностей учащихся исследуют О. Акимова, О. Бильская, И. Волощук, О. Голюк, А. Канищенко, Г. Кит, Т. Кривошея, О. Куцевол, А. Романовская, Н. Тхоржевская и др.

Педагоги и учителя-практики анализируют различные составляющие проблемы творческого развития детей школьного возраста: мотивация к творчеству (И. Черуха), влияние средств этнопедагогики (Г. Боровик), развитие творческого мышления (О. Довгаль, Л. Иваненко, Н. Котляренко, Т. Юрчук), игровые формы творческой деятельности (О. Хомуха), возможности театральной педагогики (З. Захарчук), нетрадиционные формы педагогического влияния (В. Кузьменко), потен-

циал уроков языка и литературы (Г. Воронцова, И. Ганненко, Л. Ефименко, Т. Мамаева, Л. Медяник, Л. Приходько и др.). Указанные исследования и творческий опыт реализованы на основе личностно-ориентированного подхода в системе образования.

Оригинальный современный подход на основе интеграции педагогических технологий на уроках словесности представляет А. Романовская [3, с. 2–7]. Особого внимания заслуживает речевое творчество школьников – средство и условие их гармоничного развития, успешной самореализации. Эффективная система литературных заданий для развития речевого творчества младших школьников представлена в учебном пособии М. Коновальчук [4]. Вместе с тем проанализированные публикации не нацелены авторами на специфический этап обучения школьников – адаптационно-игровой, то есть первый этап школьного образования, задачей которого является создание условий для максимально комфортной, безболезненной адаптации детей 6–7 лет к новым условиям социального окружения.

Цель статьи – определить наиболее перспективные пути формирования творческих способностей младших школьников на адаптационно-игровом этапе обучения русскому языку с учётом специфики новой структуры начальной школы.

Изложение основного материала. В контексте реформирования среднего образования изменилась структура образовательного процесса: начальное образование, рассчитанное на четыре учебных года, предполагает два цикла – адаптационно-игровой (1–2 классы) и основной (3–4 классы).

Учебный предмет «Русский язык и чтение» образовательного компонента «Языки коренных народов и национальных меньшинств Украины» может быть реализован в двух вариантах: 1) как интегрированный курс русского языка и литературы; 2) как два параллельных предмета: «Русский язык», «Чтение». Типовая учебная программа этого предмета определяет, прежде всего, цели и содержательные линии начального языкового и литературного образования, которые реализуются средствами учебного комплекта – учебника, рабочих тетрадей, хрестоматий и пр. Проанализируем творческий потенциал учебного комплекта, разработанного для общеобразовательных заведений с обучением на русском языке И.Н. Лапшиной, Н.Н. Зорькой (Издательский дом «Освіта», 2019).

Учебник «Русский язык и чтение. 2 класс» подготовлен с учётом интегрированного обучения родному языку и чтению, так как адаптационно-игровой этап образования ещё не предполагает детального изучения языковых и литературных понятий на научной основе, а призван прежде

всего помочь школьникам научиться приобретать необходимые знания, формировать важные для повседневной жизни умения самостоятельно или в группе ровесников. Поэтому усвоение языковых понятий уточняется и закрепляется на литературном материале, или же в процессе изучения литературного произведения уточняются и дифференцируются языковые единицы. Важно, чтобы становление и развитие лингвистических и литературных знаний и умений обеспечивалось активной речевой практикой младших школьников. Таким образом, есть все предпосылки для логичного объединения языковой, литературной и речевой подготовки второклассников, а также максимально широкого включения школьников в разнообразные виды деятельности – мыслительную, речевую, учебную, игровую, моделирующую, конструирующую, литературную, театральную, проектную, изобразительно-речевую, репродуктивную, творческую и т.д.

Авторами учебника «Русский язык и чтение. 2 класс» продуманы соответствующие возрасту учащихся пути литературно-языкового образования на творческой основе: выполнение творческих упражнений и заданий литературного или языкового содержания; привлечение учащихся к выполнению творческих работ литературного характера (рассказывание из жизненного опыта, составление сказки или фантастической истории, стихосложение); использование творческого потенциала дидактического театра. Такая система творческой деятельности должна развивать у учащихся группу творческих способностей: способности к выявлению и постановке проблемы; способности к продуцированию определённого количества идей, предложений; способности к планированию разных моделей речевого поведения; способности усовершенствовать речевые продукты, добавляя детали; способности к анализу и синтезу.

Например, мотивации изучения раздела «Язык и речь» способствует выполнение такого творческого задания: *Поработайте в паре! «Расскажите» друг другу о своём родном крае. Но словами не пользуйтесь! Можете использовать только движения рук, головы, выражение лица. Получился ли у вас рассказ? Почему? Что ещё необходимо для интересного рассказа?* (упр. 1).

Ученикам важно увидеть проблему поиска коммуникативных средств, предложить свои варианты коммуникации – рисунок, условная схема, музыкальные звуки, танец, слово и т.д. Теперь из предложенной группы следует выбрать самые экономные и адекватные коммуникативные средства, а также обосновать свой выбор понятными для других учащихся аргументами.

Упр. 2 учебника предлагает учащимся прислушаться к словам русского, украинского, бело-

русского, английского, немецкого языков (варианты звучания слова *солнце*), объединить слова в группы по сходности звучания и значения, объяснить образование именно такого количества групп слов.

Развитию способности к анализу и синтезу способствуют такие языковые задания:

– Прочитай пословицы. О каком языке в них говорится? Как ты понимаешь слово *язык* в каждой из пословиц? Подумай, почему так говорят: *Язык к знанию ключ. Не спеши языком – торопись делом.*

– Прочитай стихотворение. Какие строки ты прочитаешь с обычной силой голоса, а какие – громче? Почему?

– Как ты понимаешь строку: *древний наш город, всегда молодой?* Может ли быть город одновременно древним и молодым? Объясни свой ответ.

– Рассмотрю рисунок и прочитай текст. Что нового для тебя в нём сообщается о языке и речи?

– Прочитай зачин и заключение текста. Основную часть придумай самостоятельно по рисунку.

– Прочитай слова. Распредели и запиши их группами: «тревожные», «спокойные», «радостные» слова. В каждую группу запиши несколько своих слов.

– Писатель Николай Сладков назвал ноябрь *легим*, то есть пятнистым, пёстрым. Как ты думаешь, почему? Прочитай сказку. Согласен / согласна ли ты с автором сказки?

В ходе систематического выполнения таких языковых заданий школьники включаются в ситуации творческой деятельности: увидеть трудность (учебную задачу) – предположить несколько причин её появления – продумать несколько способов её решения – выбрать самую оригинальную идею – доработать, усовершенствовать эту идею – оценить способ её решения. Вне стен школы они смогут теперь самостоятельно и продуктивно решать свои жизненно важные задачи, находить самый результативный способ из нескольких возможных.

В учебнике «Русский язык и чтение. 2 класс» продумана и система творческих заданий интегрированного характера: задания на развитие эмоционального восприятия, творческого воображения, творческого мышления, связного высказывания.

Развитию **эмоционального восприятия** способствуют такие творческие задания:

– Рассмотрю фото. Расскажи, что на нём изображено. Какие средства общения помогли тебе быть понятным для окружающих?

– О каком городе рассказывает автор стихотворения? Рассмотрю иллюстрацию. Подходит ли она к стихотворению? Почему ты так думаешь?

– Прочитай стихотворение. С чем сравнивает поэт паутинку? Кого напоминает ему последний мотылёк? Как ты думаешь, почему в осеннем лесу стало тихо?

– Прочитай сказку. Представь себе, какие наряды подарила осень деревьям в лесу? Какой наряд кажется тебе самым необычным?

– Прочитай стихотворение. Может ли, по-твоему, в домах пахнуть осенью? С какой начинкой пироги кажутся тебе самыми вкусными?

– Прочитай заглавие текста. Какие чувства оно у тебя вызывает? С каким настроением это связано?

Эти и аналогичные задания развивают у учащихся слуховое, зрительное, тактильное и вкусовое восприятие, закрепляют представление об окружающем мире в многовариантном формате, учат воспринимать любой объект (информацию) с различных позиций, с разных точек зрения.

Развитию **творческого воображения** способствуют такие творческие задания, представленные на страницах учебника по русскому языку и чтению:

– Какой рисунок ты бы нарисовал/нарисовала к прочитанному стихотворению?

– Что об Украине можешь рассказать ты? Представь себя в роли экскурсовода. Куда ты поведёшь своих новых друзей? Составь проект выходного дня.

– Прочитай стихотворение. Какие необычные слова использовал поэт, чтобы описать осенний день? Представь, что ты стоишь «на пустой поляне». Что ты видишь на ней? Что слышишь? Что чувствуешь?

– Представь, что художник-осень пришла в сад. Составь и запиши три предложения об осенних изменениях в саду. Подбери заглавие к составленному тексту.

– Что автор называет *ёлочкиными лапками* и *ладошками*? Объясни значение выражения *вся в золоте, багрянце и бронзе*. Рассмотрите рисунок. Опиши ёлочку. Используй слова и выражения из текста.

– Найди в сказке слова, которые говорят о том, что лесные жители очень волновались, когда видели снеговую тучу. Прочитай ещё раз сказку так, чтобы передать волнение зверей.

– Нарисуй портрет осени сначала красками, а затем – словами.

Представленные задания помогают учащимся репродуктивное воображение развивать до уровня творческого, многовариантного, оригинального.

Развитию **творческого мышления** младших школьников способствуют такие интегрированные задания:

– Подбери пять слов, которые напоминают тебе о родном крае. Составь и запиши с ними

предложения. Какое настроение ты передашь голосом, рассказывая о родных местах?

– Как ты понимаешь слова «Чтобы ты стал лучше»? Согласен / согласна ли ты с бабушкой? Представь себя на месте внука. Как бы ты поступил в этой ситуации?

– Прочитай заглавие сказки. Подумай, о чём она может рассказывать. Теперь прочитай саму сказку.

– Объясни, почему писатель так назвал сказку. Какое заглавие можешь предложить ты.

– Что произошло с упавшей ягодкой? Смогла ли найти её белочка? Как ты думаешь, сможет пушистая модница доделать украшение?

– Как ты думаешь, какое произведение называется загадкой? Для чего люди их придумывают? Согласен / согласна ли ты, что загадки развивают наблюдательность и сообразительность?

Задания на развитие творческого мышления помогают школьникам устанавливать существенные признаки определённого объекта, определяющие связи внутри какого-либо образа. Это способствует тому, что ученики, создавая художественный продукт, сначала будут тщательно обдумывать основную идею образов, подбирать характерные признаки для акцентирования этой идеи.

Важная роль в учебнике и рабочей тетради к учебнику «Русский язык и чтение. 2 класс» отведена заданиям на **самостоятельное литературное творчество** школьников. Авторы предлагают сначала задания на усовершенствование предложенного связного высказывания (*измени порядок следования предложений; дополни высказывание недостающим предложением, измени текст, используя средства связи между предложениями*), затем – на создание текста по аналогии или завершение текста на своё усмотрение (*расскажи, как осень приход в сад, к реке, в парк; к предложенным зачину и концовке придумай основную часть; придумай своё завершение истории*), а потом привлекают второклассников к самостоятельному созданию речевого продукта. К примеру, второклассникам следует предложить придумать сказку на основе моделирования (схематических рисунков к сюжету сказки), сказку по очереди (один ученик предлагает зачин сказки, другой придумывает продолжение сказочной истории); сказку с дополнением сюжета сказки; сказку с введением новых сказочных персонажей или волшебных сил, помогающих персонажам; сказку с новым концом [5, с. 34]. Систематическое включение школьников в самостоятельную литературную деятельность помогает ребятам быстро определиться с художественным образом или образами, с развитием сюжета, с подбором оригинальных языковых средств для адекватной передачи настроения созданного произведения.

Придуманні школьниками сказочні історії або реальні історії з життя цілеспрямовано втілюються в сценічній формі – дидактичному театрі.

В ході інсценування прочитаного авторського твору або самостійно складеного зв'язного висловлювання артистам необхідно продумати сценарій і оформлення дійства, продумати образи, встановити їх характерні особливості, правильно розподілити між собою ролі, вибрати інтонаційні засоби для адекватної передачі образів. Театральна діяльність допоможе реалізувати дітям творчі здібності в тому проявленні, до якого вони готові: хто-то продумує сценарій (літературне творчість), інша група готує оформлення сцени (образотворче творчість), третя група репетирує образи твору (театральне творчість). Ситуація успіху для всіх і для кожного – результат театральної творчої діяльності.

Висновки і рекомендації. Таким чином, адаптаційно-ігровий етап навчання російській мові передбачає значущий потенціал для розвитку творчих здібностей молодших школярів. Цей потенціал може бути максимально реалізований в системі інтегрованого навчання, в ході якого логічно (як в реальній житті) об'єднується мовна, літературна і речова підготовка, школярі включаються

в різні види репродуктивної і творчої діяльності, вирішують різні життєві ситуації засобами вербальної комунікації в парах, групах, індивідуально. Продуктивними шляхами розвитку творчих здібностей учнів є продумана система інтегрованих творчих завдань навчального комплексу «Російська мова і читання», організація літературно-творчої і театральної діяльності учнів на уроках і в позачасових формах навчання молодших школярів.

Список використаної літератури:

1. Нова українська школа : посібник для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
2. Сухомлинський В.О. Про виховання всебічно розвинутої особистості. Вибр. твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 55–208.
3. Романовська А.І. Інтеграція педагогічних технологій на уроках словесності : активізація творчого потенціалу учня. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2012. № 26. С. 2–7.
4. Коновальчук М.В. Розвиток творчості молодших школярів : система літературних завдань. Київ : Шкільний світ, 2010. 120 с.
5. Технології творчого розвитку молодших школярів на уроках галузі «Мова та літератури»: інформаційне видання / укл. І.М. Лапшина, Н.Ю. Родюк. Вінниця : ВДПУ, 2018. 60 с.

Lapshyna I. Ways of forming the creative abilities of primary school pupils at the adaptation-game stage of studying Russian language

The article is devoted to the definition of effective ways of forming creative abilities of primary school pupils at the adaptation-game stage of training. In the article the author describes modern approaches to the realization of the goal and tasks of teaching Russian language the pupils of secondary classes of institutions of general education with teaching in Russian language, taking into account the peculiarities of the adaptation-game period.

It is noted that the problem of the formation of creative abilities of primary school pupils in the lessons of the field of language and literary education remains relevant for both pedagogical science and the practice of primary school education. However, the specific period of primary education, which involves the successful adaptation and socialization of pupils to the conditions of school education, requires the introduction of non-traditional means of developing the intellectual capacity of children of seven years of age. Therefore, the ways of developing pupils creative abilities at language and reading lessons need to be clarified, since they form the basis of communicative activity, which contains the creative component (formulation, editing, clarification of the statement based on the degree of the interlocutor's speech experience).

The introduction of an integrated approach to the planning of language and reading lessons opens up new ways of student's creative development, in particular the organization of literary and linguistic creative activity of schoolchildren; their involvement in theatrical and speech activity on the material worked out in the lessons of literary works; the use of works of fine art for the independent creation of pupils of the original speech products.

Commenting on the ways of forming creative abilities of primary school pupils of other classes was carried out on the basis of the materials of the variational textbook by I. Lapshina, N. Zorka «Russian Language and Reading. 2-th class». The author substantiates the effectiveness of the proposed system of integrated tasks of linguistic and literary content for the creative development of primary school pupils.

Key words: primary school education, creative abilities, ways of creative development, integrated approach, linguistic literary education, primary school pupils.

О. В. Матвієнкодоктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та початкового навчання
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

У статті розглядається проблема, пов'язана з формуванням готовності майбутніх учителів початкової школи до корекційної роботи. Доведено актуальність змін у змісті їх професійної підготовки у зв'язку з упровадженням інклюзивної освіти, що припускає можливість навчання осіб з особливими освітніми потребами та учнів із нормою розвитку в межах одного класу.

У зв'язку з переглядом та розширенням функцій професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища представлено власне бачення структури готовності майбутніх учителів початкової школи до корекційної роботи. Визначено основні компоненти готовності, якими є ціннісно-мотиваційний (сформованість ціннісних орієнтацій і якостей особистості майбутніх учителів початкової школи до здійснення корекційної роботи, інтерес до професії, бажання працювати за фахом, прагнення до оволодіння спеціальними психологічними, педагогічними й методичними знаннями, уміннями тощо), змістово-процесуальний (рівень опанування майбутніми вчителями початкової школи системними знаннями про зміст і специфіку організації корекційної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, їх психофізіологічні та вікові особливості, психологічні закономірності навчання, виховання й розвитку учнів тощо) та дієво-операційний (сформованість умінь майбутніх учителів початкової школи для виконання корекційної функції професійної діяльності, творчість і самостійність у виконанні професійних завдань, адекватність професійної самооцінки, готовність до неперервної самоосвіти, розвиненість педагогічної креативності).

Запропоновано шляхи покращення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи з метою формування в них готовності до корекційної роботи в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність, майбутні вчителі початкової школи, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами.

Постановка проблеми. На сучасному етапі державотворення в Україні на особливу увагу заслуговують питання утвердження й забезпечення прав і свобод людини. Вказане безпосередньо стосується також права громадян на освіту. Вхідження України до світової економічної спільноти зумовило виникнення інклюзивної освіти, яка передбачає створення рівних можливостей для всіх осіб незалежно від їх соціального статусу, наявності фізичних чи інтелектуальних порушень. Упровадження такої освітньої моделі передбачає спеціальну готовність майбутніх учителів початкової школи до корекційної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Однак варто констатувати, що сьогодні, незважаючи на досить високий рівень професійної підготовки вчителів початкової школи, більшість із них не готові до організації корекційної роботи саме з дітьми цієї категорії. У такому разі необхідно вести мову про певні недоліки в структурі їх підготовки.

Тому однією з найактуальніших проблем сьогодні постає необхідність оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та добір форм, методів, засобів і технологій їх навчання з урахуванням тенденції поши-

рення інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті нашого пошуку вагомим значення набувають дослідження, що присвячені питанням загальної підготовки вчителя, таких учених: О. Абдуліної, І. Богданової, М. Євтуха, О. Киричука, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Н. Тализіної, Н. Кузьміної та інших. Особливості професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі розкрито в працях Р. Гуревича, Н. Мойсеюк, О. Пехоти, М. Сметанського, О. Шестопалюка, Н. Щуркової та інших авторів. Аналізу готовності педагога до корекційно-педагогічної діяльності присвячено низку наукових розробок І. Беха, В. Бондаря, С. Болтівця, Г. Бондаренко, Н. Дементьєвої, Т. Ілляшенко, О. Хохліної та інших науковців.

Окремі аспекти підготовки вчителів початкової школи до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, висвітлено в роботах В. Бондаря, Л. Гречко, А. Колупаєвої, М. Матвієвої, С. Мирнової, Н. Назарової, В. Синьова, Л. Шипіциної та інших авторів.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні необхідності вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів початко-

вої школи з метою формування в них готовності до корекційної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Виклад основного матеріалу. Демократичні перетворення в Україні, процес входження у світове економічне співтовариство зумовили зміну ставлення суспільства до проблем дітей з обмеженими можливостями, привели до усвідомлення необхідності їх інтеграції в соціум.

Однією з форм надання освітніх послуг таким дітям є інклюзивна освіта. З метою забезпечення рівних можливостей доступу до якісної освіти інклюзивні заклади освіти повинні адаптувати й модифікувати програми та плани, форми й методи навчання до індивідуальних потреб осіб з особливими освітніми потребами.

Певних змін повинна зазнати також професійна підготовка майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти, оскільки спектр їхніх функцій за умов роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, значно розширюється, а рівень підготовки залишається незмінним. Підтвердження цього ми знаходимо в аналітичному звіті С. Альохіної про результати комплексного дослідження проблем інклюзивної освіти в Україні. Так, учений зазначає, що сьогодні є брак теоретичних знань і практичних навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в більшості вчителів та вихователів закладів дошкільної освіти. Наявна проблема управління педагогічним колективом із боку керівників закладів освіти, адже не кожний педагог нині готовий працювати в класі, де є діти з особливими освітніми потребами. Спостерігається також методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів (як у початковій школі, так і предметників у середній ланці) до викладання дисциплін для дітей, які мають особливі освітні потреби [1, с. 20].

Ґрунтовними із цього приводу є дослідження вітчизняного науковця І. Демченко, яка вказує на не вирішені суперечності між такими явищами:

- тенденцією до інклюзії в соціумі й системі загальної освіти, зокрема початкової, та недостатнім урахуванням цього факту в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів;

- висунутими державними інституціями вимогами щодо нагального впровадження інклюзивного навчання в початкову ланку загальної освіти та їх фрагментарним виконанням через нестачу відповідно підготовлених висококваліфікованих педагогічних кадрів;

- потребою початкової школи в учителях, здатних якісно виконувати професійні функції навчання, виховання й корекції розвитку учнів з особливими освітніми потребами і без них, та неготовністю нинішніх випускників педагогічних

факультетів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

- об'єктивною необхідністю створення в закладах вищої освіти інноваційної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти й забезпечення її ефективного функціонування та нерозробленістю належних науково-теоретичних і практичних основ організації цього процесу;

- наявним потенціалом значної кількості дисциплін професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів щодо підвищення рівня його готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти та невідповідністю цьому їх змісту, форм і методики викладання [3, с. 3].

Досі не вирішені висунуті суперечності вказують на відсутність комплексного розв'язання проблеми підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, а отже, і до формування його готовності здійснювати корекційну роботу з учнями, які мають особливі освітні потреби.

Учитель початкової школи, працюючи в інклюзивному класі, крім основних функцій (дидактичної, виховної та розвивальної), виконує також додаткові: діагностичну (діагностика можливостей і потреб дитини), корекційну (добір та проведення психолого-педагогічних заходів щодо виправлення або послаблення недоліків психофізичного розвитку дітей, їх адаптації й соціалізації) та рефлексивну (розроблення критеріїв і показників для оцінювання освітніх досягнень учнів, аналіз ефективності навчально-виховного процесу та пошук способів його коригування) [2, с. 359]. Для виконання цих функцій учитель має володіти глибокими знаннями з фахових дисциплін, методики викладання предметів початкової школи, високим рівнем майстерності в галузі навчально-виховної та розвивальної роботи як зі здоровими учнями, так і з учнями з особливостями в розвитку [2, с. 359], а також опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого викладання (залежно від індивідуальних потреб учня).

У такому разі варто вести мову про те, що загальної підготовки майбутніх учителів початкової школи для організації корекційної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, не досить. Вони повинні отримати також спеціальну підготовку у сфері корекційної педагогіки, спеціальної психології й логопедії, що сприятиме формуванню в них готовності до зазначеного виду професійної діяльності.

З огляду на вищезазначене конкретний стан готовності майбутніх учителів початкової школи до корекційної роботи розуміється нами як наявність у них прагнення та здатність успішно здійснювати індивідуально-диференційовану допомогу учням,

які мають особливі освітні потреби; озброєність комплексом спеціальних та загальнометодичних знань, умінь і навичок у сфері корекційної педагогіки, спеціальної психології й логопедії.

Готовність майбутніх учителів початкової школи до корекційної роботи має певну структуру, яка представлена у вигляді взаємопов'язаних компонентів.

Ціннісно-мотиваційний компонент визначає такі положення: а) сформованість ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи до здійснення корекційної роботи та якостей особистості; б) позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, яке ґрунтується на впевненості в оптимістичній перспективності корекційної роботи; в) інтерес до професії та бажання працювати за фахом; г) прагнення до оволодіння спеціальними психологічними, педагогічними й методичними знаннями та вміннями.

Змістово-процесуальний компонент визначає такі положення: а) рівень опанування майбутніми вчителями початкової школи системними знаннями про зміст і специфіку організації корекційної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби; б) рівень оволодіння майбутніми вчителями знаннями про психофізіологічні та вікові особливості учнів, психологічні закономірності їх навчання, виховання й розвитку, теоретичними основами з корекційної педагогіки, спеціальної психології та логопедії; в) розвиненість у майбутніх учителів професійно-педагогічного мислення та свідомості.

Дієво-операційний компонент визначає такі положення: а) сформованість умінь майбутніх учителів початкової школи для виконання корекційної функції професійної діяльності; б) творчість і самостійність у виконанні професійних завдань; в) адекватність професійної самооцінки; г) готовність до неперервної самоосвіти; ґ) розвиненість педагогічної креативності.

Важливим показником готовності вчителя початкової школи до корекційної роботи є його вміння модифікувати програму навчання учнів з особливими освітніми потребами, методи подачі й оцінювання навчального матеріалу, ураховуючи при цьому структуру та ступінь тяжкості дефекту, час його виникнення, рівень розвитку міжфункціональних зв'язків, типологічні й індивідуально-психологічні особливості дитини (можливості, досягнення, позитивні сторони), а також попередню соціальну ситуацію розвитку. Наприклад, учням із розладами спектру аутизму потрібна адаптація навчальної програми з урахуванням «тріади порушень» (соціальної взаємодії, комунікації, поведінки); для учнів із порушеннями інтелекту важлива покрокова інструкція до виконання завдання; учням із порушеннями мовлення й мови потрібна корекція, скерована на виправлення вад

вимови тощо; у роботі з учнями з порушеннями слуху необхідно використовувати мову жестів та інші допоміжні засоби [4, с. 66]. До організації такої роботи вчитель активно залучає асистента, оскільки саме він реалізуватиме в процесі уроку розроблені та адаптовані заходи [4, с. 69].

Під час організації навчально-виховного процесу вчитель повинен уміти дотримуватися корекційно-компенсаторного його складника, урахувати зону актуального та найближчого розвитку учнів з особливими освітніми потребами.

Учитель повинен уміти організувати корекційну роботу в інклюзивному класі таким чином, щоб вона будувалася не просто як певне відпрацювання учнем умінь і навичок (виконання вправ чи завдань із підручника за чітко визначеними запитаннями), а забезпечувала їх закріплення в різних видах навчальної діяльності. Наприклад, дитині з порушеннями пізнавального розвитку необхідно зменшити кількість матеріалу в темі, що вивчається, надати більше часу на осмислення й виконання завдання та врахувати допоміжні заходи (підказки, інструкції) і час, який на них витратиться.

Сформувати на високому рівні компоненти готовності можна, на наше переконання, лише в тому разі, якщо цьому сприятиме зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти. З огляду на те, що є певні недоліки в її змісті, оптимізувати процес формування готовності фахівців до корекційної роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби, вважаємо за доцільне такими шляхами:

– удосконалення змісту, форм, методів і засобів щодо опанування студентами нормативними, психологічними, педагогічними та корекційними теоретико-практичними й науковими основами інклюзивної освіти в процесі вивчення фахових дисциплін [3, с. 11];

– додаткового включення до навчальних планів дисциплін, що орієнтовані на оволодіння дидактичними та корекційно-розвивальними технологіями, методиками, засобами й прийомами навчання осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі;

– використання активних форм навчання, головною ознакою яких є їх контекстна схожість із реальною професійною діяльністю;

– оновлення програм практик та організації їх проходження студентами в закладах загальної середньої освіти з інклюзивними класами тощо.

Висновки і пропозиції. Отже, за умов активного впровадження інклюзивного навчання в початкову ланку загальної освіти постає нагальна потреба в його забезпеченні висококваліфікованими педагогічними кадрами. Однак констатовано, що поле професійних обов'язків учителя початкової школи, який працює з дітьми

в інклюзивному класі, значно розширюється, а здатність виконувати їх на високому професійному рівні залишається незадовільною. Це у свою чергу зумовлює необхідність кардинальних змін у змісті підготовки фахівця в закладі вищої освіти з орієнтацією на формування в майбутнього вчителя початкової школи готовності до корекційної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Список використаної літератури:

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Київ, 2011. 36 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/974948>.
2. Демченко І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон : ХДУ, 2013. Вип. 64. С. 365–371.
3. Демченко І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти», 13.00.03 «Корекційна педагогіка» ; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2016. 46 с.
4. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. Колупаєвої. Київ : А. С. К., 2012. 308 с.

Matviienko O. Analysis of the future teacher's readiness problem for corrective work

The article deals with the problem of forming the readiness of future primary school teachers for corrective work. The relevance of changes in the content of their vocational training in connection with the introduction of inclusive education has been proven, and it suggests the possibility of training individuals with special educational needs and students with a developmental standard within the same class.

In connection with the revision and expansion of his functions of professional activity in an inclusive environment, his own vision of the structure of the readiness of future primary school teachers for correctional work is presented. The main components of readiness are defined: namely, the value-motivational (the formation of the value orientations and qualities of the future teachers of the elementary school to the implementation of corrective work, interest in the profession, the desire to work in a specialty, the desire to master special psychological, pedagogical and methodological knowledge, skills and so on), content-procedural (level of mastery by future school teachers of system knowledge about the content and specifics of the organization correctional servant you and children with special and educational needs, their psycho-physiological and age-specific features, psychological patterns of education, education and development of students, etc.) and operative-operational (determines the formation of skills of future primary school teachers to perform corrective functions of professional activity; creativity and independence in the fulfillment of professional tasks; the adequacy of professional self-esteem; readiness for continuous self-education; development of pedagogical creativity).

The ways of improving the content of vocational training of future primary school teachers are proposed in order to prepare them for readiness for corrective work in institutions of general secondary education.

Key words: vocational training, readiness, future teachers of elementary school, inclusive education, children with special educational needs.

Н. Д. Подчерняевааспирант кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы
Харьковского национального педагогического университета
имени Г. С. Сковороды

РОЛЬ ОПЕКУНА ЕВРОКЛУБА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК ФАСИЛИТАТОРА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СО СТАРШЕКЛАСНИКАМИ

В статье освещены вопросы деятельности опекуна евроклуба общеобразовательного учебного заведения как фасилитатора во взаимодействии со старшеклассниками. Отмечено, что построенное педагогической деятельностью на философско-психологических основаниях формирует у опекуна евроклуба способность к диалогическому взаимодействию, которое является основой его деятельности в качестве фасилитатора. Отмечено, что фасилитированное взаимодействие является условием и источником саморазвития личности старшеклассника. Определено, что фасилитаторы – это лидеры, которые создают среду активного общения, конструктивно излагают проблемы, подводят итоги и находят аргументы. Выяснено, что сопровождение воспитанников опекуном евроклуба заключается в создании им условий для принятия решений в ситуациях выбора, так как самостоятельно сделанный выбор определяет путь к развитию личности старшеклассника, а ответственность за принятие решения лежит на воспитанниках. Проанализированы исследования последних лет и обобщены основные теоретические подходы ученых по подготовке будущих опекунов школьных евроклубов в современной педагогической науке. Отмечена необходимость формировать межличностную компетентность будущих опекунов школьных евроклубов, основой которой становятся мягкие навыки (soft skills). Проанализированы требования к подготовке опекунов школьных евроклубов. Охарактеризованы преимущества опеки над школьными евроклубами для учителя. Отслежено и доказано влияние саморазвития опекуна школьного евроклуба на формирование активной жизненной позиции лидеров евроклуба.

Предложены пути совершенствования профессиональной подготовки опекунов школьных евроклубов (создание единого аналитического информационного пространства и разработка качественного методического обеспечения, обучение опекунов презентовать свои достижения перед общественностью и налаживать социальное партнерство школы и институтов гражданского общества, организация и проведение обучающих тренингов, семинаров-практикумов и международных обменов).

Ключевые слова: взаимодействие, евроклуб, межличностные навыки, мобилизатор, опекун евроклуба, общение, фасилитатор.

Постановка проблемы. Современный образовательный процесс должен стать таким процессом, в котором происходит социализация индивида, его вхождение в европейскую социальную культуру. Это требует неформальных, инновационных методов работы с учащимися, где активным звеном выступает совместное творчество опекуна евроклуба и старшеклассника, их взаимодействие в коммуникативном кругу.

Анализ последних исследований и публикаций. Основой для изучения особенностей профессиональной деятельности учителя являются концепции гуманистического образования (Г. Балл, Дж. Дьюи, Ж.-Ж. Руссо), концепции уникальности личности (Ю. Орлов, К. Роджерс), идеи свободного воспитания (Я. Корчак, С. Соловейчик, С. Френе). Фасилитирующее взаимодействие в образовательном процессе изучали О. Врублевская, О. Димова; фасилитативные компетентности специалистов – О. Левченко, Т. Сорочан, особенности использования фасилитации в работе

психолога – Р. Овчарова, М. Рябков. Несмотря на многочисленные исследования роли учителя во взаимодействии с воспитанниками, вопросы деятельности опекуна евроклуба общеобразовательного учебного заведения учеными широко не рассматривались.

Цель статьи – осветить роль опекуна евроклуба общеобразовательного учебного заведения как фасилитатора.

Изложение основного материала. Педагогический процесс, опираясь на категорию «взаимодействие», может быть представлен, по мнению В. Сластенина, как интеграция взаимосвязанных процессов взаимодействия педагогов с воспитанниками, родителями, общественностью, учащимися между собой, с предметами материальной и духовной культуры. Именно в процессе взаимодействия устанавливаются информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные связи. Но из всего многообразия отношений воспитательными являются только те, в ходе реа-

лизации которых осуществляются воспитательные взаимодействия, приводящие к усвоению воспитанниками тех или иных элементов социального опыта, культуры [4, с. 117].

Ученые выделяют виды взаимодействий: педагогические (между воспитателем и воспитанником), взаимные (отношения со взрослыми, сверстниками, младшими), предметные (отношения воспитанников с предметами материальной культуры), отношение к самому себе. Воспитательные взаимодействия возникают и тогда, когда воспитанники без участия воспитателей в повседневной жизни вступают в контакт с окружающими людьми и предметами.

Педагогическое взаимодействие всегда имеет два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника. Воздействие может быть прямым и косвенным, отличаться по направленности, содержанию и формам предъявления, по наличию или отсутствию цели, характера обратной связи (управляемый, неуправляемый). Ответные реакции воспитанников могут быть различными: активное восприятие, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, поступки, деятельность.

Построение педагогической деятельности на философско-психологических основаниях формирует у опекуна евроклуба способность к диалогическому взаимодействию, которое является основой его деятельности как фасилитатора. Толерантность и эмпатийность опекуна преломляются в его профессиональной деятельности, диалогическая направленность которой проявляется в мировоззрении, поведении, отношении к воспитанникам, к профессии, к себе, в выборе методов и средств, превращает или не превращает его в фасилитатора педагогического процесса.

Центром образовательного процесса всегда является ученик, который активно строит свой образовательный процесс, выбирая соответствующую траекторию развития. Важная функция опекуна евроклуба – поддержать воспитанника в его деятельности: способствовать успешному продвижению в потоке информации, облегчить решение проблем, осознать свои способности и личностные качества, обеспечить поддержку потребности воспитанника в саморазвитии и в самосовершенствовании. Педагога, помогающего самому ребенку в процессе развития, облегчающего «тяжелую работу роста», К. Роджерс назвал «фасилитатором» (тем, кто поддерживает). Педагог-фасилитатор создает условия для его личностного роста. При этом, в отличие от позиций ученика и учителя в традиционной системе образования (где позиции ученика и учителя схематические и формальные), в клиентцен-

трованной педагогике ученик и учитель открыты друг к другу до глубоких личностных уровней [3; 6]. К. Роджерс акцентирует внимание на трех установках учителя-фасилитатора, необходимых для развития личности ученика, и условий, способствующих созданию положительного психологического климата в коллективе.

Первая установка – это подлинность, искренность (или конгруэнтность – способность человека контактировать с собственными чувствами и способностью их искренне проявлять) [3]. Педагог должен принять свои чувства как естественные и нормальные, уметь их выражать в форме, которая не оскорбляет и не обижает.

Вторая установка – безусловное принятие воспитанника, положительное отношение к нему. Эта установка учителя-фасилитатора описана терминами «принятие», «доверие» и является внутренней уверенностью преподавателя в возможностях и способностях каждого слушателя [2, с. 79].

Третья установка – эмпатия. Основополагающими для понимания сущности фасилитации являются идеи о самоценности личности и присущей ей потребности постоянного совершенствования. Общество может как способствовать личностному росту, так и тормозить его. Сущностью фасилитирующего взаимодействия является помощь юношам и девушкам в их совершенствовании. Способность опекуна евроклуба к такому взаимодействию предусматривает развитие у него личностные качества, безоценочное принятие, доверие, искренность, понимание внутреннего мира воспитанника.

Фасилитация представляет собой такой тип межличностных отношений, при котором его главной целью становится побуждение и вдохновение молодежи на полную реализацию их положительных внутренних возможностей, создание условий для сознательного и продуктивного саморазвития.

Движущими силами фасилитированного взаимодействия являются внутренние личностные противоречия старшеклассника, а основными характеристиками – диалогичность, свобода, творчество, развитие положительной «Я-концепции». Таким образом, фасилитированное взаимодействие является условием и источником саморазвития личности старшеклассника.

Диалогический педагог проявляет интерес к собственному духовному обогащению; изучает свой внутренний мир; оценивает свои поступки с позиций их положительного влияния; объективно смотрит на себя; осуществляет способность быть самим собой; осознает и применяет на практике идею ценностно-смыслового равенства людей; учится понимать другие точки зрения; соотносит «свое» и «чужое», обладает культурой избирательности и автономности; умеет разрешать конфликты с позиций ненасилия; понимает

значение «детского» взгляда на мир – способности удивляться, творить – и одновременно умеет «по-взрослому» управлять проблемной ситуацией; умеет брать на себя ответственность за выбор; умеет работать в «команде» [1].

Томас Гордон вводит понятие «эффективный учитель», которое перекликается с понятием учителя-фасилитатора, поскольку основным принципом взаимодействия с воспитанником является принятие изменений в себе, в ученике и в ситуации, что уменьшает зону проблем во взаимоотношениях. Эффективный учитель, как и учитель-фасилитатор, способен четко определять зону собственных проблем, пытается справиться с ними, не перекадывая их на ребенка, и зону проблем ученика, давая ему возможность решать их самостоятельно.

Опекун-фасилитатор – это лидер, который умеет проводить встречи, учитывая время, помогает четко придерживаться повестки дня, умеет привлекать к себе внимание слушателя, создает среду активного общения, конструктивно излагает проблемы, подводит итоги и находит аргументы. Опытный и успешный лидер-фасилитатор умеет сохранять беспристрастность, создавать возможности для конструктивного диалога между всеми участниками. Он является человеком со стороны и может сохранять нейтралитет в течение всего времени встречи. Включается фасилитатор в дискуссию или нет, является ли он экспертом по обсуждаемой теме или нет – это не так важно, как то, что фасилитатор-лидер должен оказать помощь группе в выполнении задания, решении проблемы или достижении соглашения ко взаимному удовлетворению участников.

Проблема становления субъектности в деятельности опекуна неоднозначна. Опекун остается объектом деятельности, если он воспринимает сам себя как объект каких-то стандартов и программ и автоматически транслирует субъект-объектные отношения на воспитанников. К появлению субъектности приводит, прежде всего, нахождение личностного, жизненного смысла в деятельности, критический и творческий подход к указаниям, стандартам и другим нормативам, установка на фасилитации в педагогическом взаимодействии. Субъектность опекуна предполагает отношение к воспитаннику как к самоценности и как к субъекту его собственной деятельности. Опекун, который отказывает старшекласснику в праве на ответственность, сам перестает быть субъектом педагогической деятельности. Сложность и многообразие внутреннего мира опекуна, интерес к себе и к другим, позитивное восприятие себя и другого способствует развитию субъектности у молодежи. Нереализованная субъектность юношей и девушек приводит к потере интереса к учебе, а в даль-

нейшем – к потере смысла всей своей образовательной деятельности. Взаимообусловленность этих отношений составляет специфику субъектности педагога.

Эффективность воздействия на юношей и девушек личного примера опекуна увеличивается, когда он своей личностью, авторитетом действует на старшеклассников систематически и последовательно, между его словами и делами нет разногласий. Опекун должен сознательно организовать свое поведение и не подавать своими поступками и действиями негативного примера.

Сопровождение воспитанников опекуном еврoклуба заключается в создании им условий для принятия решений в ситуациях выбора, потому что самостоятельно сделанный выбор определяет путь развития личности старшеклассника. Сопровождение предполагает соблюдение обязательных требований обоим участникам процесса взаимодействия: ответственность за принятие решения лежит на воспитанниках – фасилитатор имеет согласительный голос; интересы воспитанника являются приоритетными; сопровождение должно быть непрерывным и иметь комплексный подход. Реализация сопровождения предусматривает создание организационных, психологических и методических условий.

Организационные условия предусматривают включение старшеклассников в общее дело, распределение с ними ряда управленческих функций с целью создания условий для пробуждения глубокого интереса к возникновению реальных мотивов к общению и совместной деятельности. Суть педагогической фасилитации заключается в том, чтобы преодолеть традиционное закрепление за воспитанниками исполнительской части совместной деятельности и перейти к подготовке активного, способного к самостоятельному анализу и принятию нестандартных решений лидера. Потребности и мотивы активного поведения складываются не в исполнительной, а в ориентационной части взаимодействия.

Психологические условия предусматривают: признание старшеклассника свободной личностью, поэтому его позиция может не совпадать с позицией опекуна; принятие опекуном этических норм взаимодействия с воспитанниками, основанные на доверии и уважении, на гибком и диалогическом стиле общения. Одним из основных свойств личности опекуна-фасилитатора является толерантность к неопределенности, способность использовать непрогнозируемую, непредсказуемую ситуацию как возможность развития. Методические условия предусматривают обучение воспитанников определять цели и задачи совместных действий, вырабатывать тактику, планировать свои действия, прогнозировать возможные последствия, обобщать новые

идеи, работать в команде; осознанно осуществлять рефлексивные действия, направленные на понимание и адекватную оценку собственного «Я», своей деятельности и поведения.

Опекун евроклуба выводит учеников на современный уровень социальных взаимоотношений и связей. Поэтому важным условием формирования положительной мотивации членов евроклуба является саморазвитие его опекуна, которое предполагает не только постоянное самосовершенствование, получение актуальных знаний, овладение современными формами и методами воспитания, совершенствование уже приобретенных умений конструктивно решать конфликтные ситуации, налаживать взаимодействие с представителями других наций, работать в команде, но и передачу накопленного опыта, и стимулирование саморазвития лидеров евроклуба.

Изучение деятельности уже существующих евроклубов, зарубежного опыта позволяет определить, что появление евроклубов является своевременным и необходимым в воспитании сознательного гражданина, способного строить цивилизованное европейское государство. Именно в деятельности евроклуба школы происходит формирование информированной о европейских ценностях личности.

Опекуну евроклуба необходимы гибкость и нестандартность мышления, умение адаптироваться к быстрым изменениям условий жизни, умение прогнозировать динамику учащихся, проводить мастер-классы, использовать информационно-коммуникационные технологии, участвовать в тренингах, деловых играх и т.д. Чтобы быть компетентным в системе европейской жизни, опекун евроклуба должен знакомиться с международным опытом.

Украинская ассоциация европейских студий (europa.org.ua) [5] в сотрудничестве с Центром политологических исследований в рамках проекта Представительства ЕС в Украине «Поддержка евроклубов в Украине в 2011 года» провела опрос среди участников рассылки Украинской сети евроклубов. Целью опроса было изобразить портрет опекуна евроклуба. Оказалось, что опекуном евроклуба являются преимущественно учителя иностранного языка (45%), «Европейских студий» (20%), истории (21%).

Около половины респондентов отметили, что проходили дополнительную подготовку по преподаванию «Европейских студий», но это делалось путем краткосрочных семинаров в институтах последипломного педагогического образования, соответственно собственная оценка своих знаний по этим вопросам у опекунов евроклубов довольно низкая. Треть опрошенных считают, что имеют экспертные знания по вопросам, связанным с евроинтеграцией. Полученные данные сви-

детельствуют о том, что существует потребность в повышении квалификации педагогов, преподающих «Европейские студии».

Около 50% опекунов евроклубов Украины отметили, что имеют дополнительную подготовку по вопросам неформального и гражданского образования. Кроме этого, опекуны евроклубов оказались активными в применении формата неформального образования и интерактивных методов преподавания в своей деятельности. Так, более 54% опрошенных отметили, что применяют активные методы часто или постоянно, 25% – применяют иногда, на отдельных мероприятиях, и только 2% респондентов практически не применяют методы неформального образования. В целом эти данные свидетельствуют о том, что в своей деятельности опекуны евроклубов пользуются преимущественно базовыми знаниями по европейской интеграции, но формат распространения этих знаний является неформальным, интерактивным. Это позволяет евроклубам быть более эффективными в достижении своих целей, поскольку в процессе неформального образования молодежь больше заинтересовывается предметом изучения, знания глубже усваиваются через деятельностный подход, и члены евроклубов вместе со своими опекунами становятся равноправными участниками образовательного процесса. Возраст опекуна евроклуба составляет от 36,5 лет до 68 лет.

Опека над евроклубом – это возможность для учителя делать то, что интересует, потому что для многих учителей изучение Европы – своеобразное хобби, которое они развивают вместе с учащимися; это возможность устанавливать доверительные контакты с учениками (отношения в евроклубе демократические; иерархия, бесспорная в учебном классе, исчезает, и учитель играет роль опекуна, модератора, проводника), развивать дидактические умения (в евроклубе можно тестировать новые нетипичные решения, характер дидактического процесса становится авторским, что повышает профессиональный уровень), укреплять свою позицию в школе, поднимать престиж, осуществлять карьерный рост. Мирослав Селятицкий [95, с. 44] обращает внимание на менее измеримый элемент – получение удовлетворенности от работы (в евроклубе учитель может проявить свою экспрессию, творчество, незаурядность и получить возможность проведения педагогических экспериментов, которые дают вдохновение).

Таким образом, работа опекуном евроклуба требует не только профессиональных знаний в области европейского образования, но и, прежде всего, внутренней мотивации. К сожалению, подготовка опекунов евроклубов учебных заведений происходит бессистемно, основательное мето-

дическое обеспечение отсутствует. Необходимо перестроить систему повышения квалификации педагога, систему дополнительного профессионального образования таким образом, чтобы первоочередной составляющей такой системы стала психологическая подготовка по развитию и привитию гуманистических установок и ценностей, по формированию позиции преподавателя-фасилитатора. Научиться фасилитации легче, наблюдая за фасилитатором, когда он показывает, как это надо делать. Недостаточно ходить на курсы повышения квалификации и обрабатывать научную литературу – необходимо побыть в фасилитативной среде и, наконец, попробовать создать ее самостоятельно. Определенные шаги такой подготовки ведутся через организацию тренингов и семинаров-практикумов.

В современном мире актуальность приобретают мягкие навыки (soft skills) – это совокупность производительных черт личности, которые характеризуют ее отношения в среде: коммуникативные способности, речевые навыки, личные привычки, когнитивное или эмоциональное сопереживание, управление временем, коллективная работа и черты лидерства. В исследовании, проведенном Гарвардским университетом, указано, что 80% достижений в карьере определяются мягкими навыками и только 20% – тяжелыми навыками [7]. Следовательно, формирование опекуна-фасилитатора евроклуба для эффективного применения приобретенных умений и навыков в образовательной среде должно начинаться, когда он еще является студентом,

Наиболее важными для будущих опекунов школьных евроклубов являются межличностные умения (удовольствие, привлекательность, чувство юмора, дружелюбность, воспитанность, сопереживание, самоконтроль, терпимость, коммуникабельность, социальные навыки), положительное отношение к непохожести (оптимистичность, поощрение, чувство счастья, уверенность),

к другим культурам, любезность, гибкость, целостность, профессионализм, ответственность, способность к устному общению и к работе в международной среде.

Выводы и предложения. Опекун евроклуба как фасилитатор не ведет за собой воспитанников, определяя путь их развития, а помогает им на этом пути, не теряя своей лидерской роли.

С целью подготовки опекунов евроклубов учебных заведений целесообразно создать единое аналитическое информационное пространство по деятельности евроклубов, разработать качественное методическое обеспечение опекунов евроклубов, научить презентовать свои достижения перед общественностью и налаживать социальное партнерство школы и институтов гражданского общества, организовывать обучающие тренинги, семинары-практикумы и международные обмены.

Список использованной литературы:

1. Коджаспирова Г.М. Педагогика : учебник для академического бакалавриата. Издательство Юрайт, 2019. 719 с. URL: <https://stud.com.ua/46363/pedagogika/pedagogika>.
2. Лушин П.В. Учимся фасилитировать. Кировоград : Изд. Кировоградского педуниверситета, 2000. 52 с.
3. Роджерс К. Свобода учиться. Москва : Смысл, 2002. 527 с.
4. Сластенін В.А. та ін. Педагогіка. Москва : Гуманіт. вид. центр ВЛАДОС, 2003. 288 с.
5. Україна в Європі. Освітній проект. Центральний осередок удосконалення вчителів, Варшава, 2006. URL: file:///C:/Users/%D0%94%D0%B0%D1%88%D0%B0/Desktop/ukraina-w-eu_all.pdf.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение). Санкт-Петербург : Питер, 1999. С. 528–563.
7. Soft-skills. URL: <https://www.dictionary.com/browse/>.

Podcherniaieva N. The role of the guardian of Euroclub of general educational school as a facilitator in co-operation with senior pupils

The article deals with the issues of the activity of the guardian of the Euroclub of a comprehensive educational institution as a facilitator in co-operation with senior pupils. It is noted that development of pedagogical activity using philosophical and psychological grounds forms the ability of Euroclub's guardian to build dialogue interaction, which is the basis of his/her activities as a facilitator. It is noted that facilitative interaction is a condition and a source of self-development of senior pupil's personality. It is determined that facilitators are leaders who create an environment of active communication, constructively outlining problems, summing up information and finding arguments. It was found out that the attendance of pupils by the guardian of the Euroclub creates conditions for him/her to make independent decisions in the situations of choice, because the choice made independently determines the way of development of the personality of the senior pupil, and the pupils are responsible for their decisions. The researches of recent years have been analyzed and the main theoretical approaches of scientists concerning preparation of future guardians of school Euroclubs in modern pedagogical science are generalized. The necessity of forming the interpersonal competence of future guardians of school Euroclubs, based on soft skills, is emphasized. Requirements for training of guardians of school Euroclubs are analyzed. The benefits of a school Euroclub guardian for a teacher were characterized. Influence of self-development of school euroclub guardian on forming of active vital position of euroclub leaders was well proven.

The ways of professional preparation of school euroclubs guardians improvement are offered in the article. Here is the list: to create single analytical informative space and work out the quality of methodical providence; to teach guardians how to present the achievements and how to establish social partnership of school and institutes of civil society; to organize the educational training, practical seminars-works and international exchanges.

Key words: *interaction, Euroclub, interpersonal skills, mobilizer, guardian of the Euroclub, communication, facilitator.*

УДК 373.5.091.33:91

Л. А. Прохоровакандидат геологічних наук,
доцент кафедри фізичної географії і геології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького**О. В. Непша**старший викладач кафедри фізичної географії і геології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького**Т. В. Зав'ялова**старший викладач кафедри фізичної географії і геології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ ГЕОЛОГО-ГЕОМОРФОЛОГІЧНИХ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ

Статтю присвячено особливостям формування геолого-геоморфологічних навичок і умінь учнів на уроках географії в загальноосвітніх школах. У результаті аналізу програмного матеріалу встановлено, що шкільний курс географії фактично включає в себе найважливіші та необхідні для загальної освіти геологічні знання про Землю в цілому. В залежності від специфіки геології як науки геолого-геоморфологічні уміння та навички поділяють на декілька типів. Тому вчитель під час формування геолого-геоморфологічних умінь і навичок повинний вміло застосовувати засоби та методи навчання. Необхідною умовою успішного засвоєння школярами основ геологічних знань є формування геолого-геоморфологічних умінь, що впливає з особливостей геологічної науки та її методів. Визначено, що одним з істотних недоліків у вивченні основ геології в шкільному географічному курсі є невідповідність між теоретичним змістом і практичними навичками геологічного характеру. Внаслідок цього – невміння школярів застосовувати отримані знання на практиці. Дотепер не розроблена методика формування геолого-геоморфологічних умінь під час навчання географії. Значимість діяльнісного компоненту шкільної освіти з одного боку і відсутність методики розвитку геолого-геоморфологічних умінь у шкільному курсі фізичної географії – з іншого визначили актуальність нашого дослідження.

У статті на основі теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури обґрунтовано особливості формування геолого-геоморфологічних навичок і вмінь учнів під час вивчення географії в навчальних закладах; геолого-геоморфологічні вміння, отримані школярами під час вивчення курсу географії в школі, виходячи з дидактичних принципів, можна розділити на пізнавальні, оціночні, прогностичні та картографічні; з урахуванням специфіки галузей геологічної науки у викладанні шкільного курсу географії виділяються такі типи геолого-геоморфологічних умінь: мінералогічні і петрографічні, геоморфологічні, палеонтологічні й історико-геологічні, тектонічні та динаміко-геологічні, геолого-картографічні, геоелектричні, геоелекологічні.

Ключові слова: геолого-геоморфологічні навички і уміння, шкільний курс географії, геологія, геологічні знання, гірські породи, мінерали.

Постановка проблеми. Необхідною умовою успішного засвоєння школярами основ геологічних знань є формування геолого-геоморфологічних умінь, що впливає з особливостей геологічної науки та її методів. Одним з істотних недоліків у вивченні основ геології в шкільному географічному курсі є невідповідність між теоретичним змістом і практичними навичками геологічного характеру. Внаслідок цього – невміння школярів застосовувати отримані знання на практиці. Дотепер не розроблена методика формування геолого-геоморфологічних умінь під час навчання географії. Значимість діяльнісного компоненту

шкільної освіти з одного боку і відсутність методики розвитку геолого-геоморфологічних умінь у шкільному курсі фізичної географії – з іншого визначили актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню основ геології в шкільному курсі фізичної географії традиційно надавалося велике значення в історії вітчизняної загальноосвітньої школи (В.Д. Войлошников, В.В. Добровольський, А.В. Єрьомін, С.С. Кузнецов, В.Г. Музафаров, Б.В. Пічугін). До сучасних досліджень значення геологічних знань у шкільному курсі географії слід віднести роботи С.Л. Бакланової [1], А.О. Березовської

[2], Л.М. Даценко [4], Т.В. Зав'ялової [5], В.М. Іванової [6], М.Д. Крочак [7], А.А. Лівенцевої [8], О.В. Непші [14], С.Г. Половки [15], Л.А. Прохорової [17; 18]. У дисертаційній роботі О.В. Муги [11] обґрунтована система геолого-геоморфологічних умінь і розроблена методика їх формування в шкільному курсі фізичної географії. У дослідженні Т.А. Шульги та Л.А. Покась [22, с. 555–558] розкрито можливості інтерактивних методик у вирішенні проблеми формування геоморфологічних понять. О. Топузів та Л. Мальцева [20, с. 37–39] у своїй роботі визначили особливості формування геолого-геоморфологічних знань у процесі навчання фізичної географії в загальноосвітній школі.

Мета статті – на основі особистого педагогічного досвіду та аналізу науково-методичної літератури визначити особливості формування геолого-геоморфологічних умінь та навичок учнів загальноосвітніх шкіл під час вивчення шкільного курсу географії.

Виклад основного матеріалу. Освітнє значення шкільної географії полягає не тільки в тому, що вона дає знання, але і сприяє виробленню умінь і навичок. Уміння – здатність застосовувати знання на практиці. Навички – автоматичне застосування знань. У шкільній географії не всі знання доводяться до рівня умінь і навичок. Важливі вміння і навички: вміння читати карту, давати на її основі характеристику об'єктам, вести спостереження за місцевими географічними об'єктами, користуватися приладами та обладнанням, фіксувати результати спостережень, обробляти їх, за результатами спостережень робити описи об'єктів [21, с. 65–74].

Географія – один із шкільних предметів, який володіє широким діапазоном міжпредметних зв'язків та має велику різноманітність форм і засобів навчання. Говорячи про пошуки шляхів підвищення геологічної грамотності, слід мати на увазі вдосконалення методів формування геолого-геоморфологічних умінь. Це впливає з таких особливостей геологічної науки:

- масштаби геологічних процесів планетарні, й рідко трапляється нагода їх спостерігати (геологічні об'єкти, процеси та їхні наслідки в природних умовах);

- складність у створенні зорових образів геологічних об'єктів і явищ, оскільки більшість геологічних процесів протікає дуже повільно і таємно в товщах земної кори і недоступне безпосередньому сприйняттю (дислокаційні процеси, робота підземних вод тощо);

- велике значення робіт із речовим матеріалом, який служить засобом наочності та застосовується під час виконання практичних робіт;

- проблема формування тимчасових уявлень, необхідних для історичного аналізу геологічних процесів;

- значне місце в навчанні геології займають самостійні та практичні роботи з картами [1, с. 30; 11; 15, с. 30].

Специфіка геології дозволяє посилити діяльнісний компонент географічної освіти [21, с. 66]. Під час формування геологічних умінь учні виконують практичні, дослідницькі роботи.

Велике значення для формування вмінь мають методи навчання, вибір яких залежить від цілей і змісту уроку. Одна з вимог до вибору методів – забезпечення активності учнів у процесі вивчення геологічного матеріалу. Спонукають школярів до активної навчальної діяльності методи, які розраховані на організацію самостійної пізнавальної діяльності (частково-пошуковий, дослідницький). До основних видів можна віднести:

- опис, спостереження і дослідження в природі геологічних оголень, форм рельєфу, сучасних геологічних явищ;

- проведення дослідів і створення моделей з вивчення геологічних явищ;

- робота з тектонічними, геологічними і фізичними картами, геологічними розрізами, стратиграфічними колонками;

- робота з навчальною, науковою літературою, словниками, складання рефератів, доповідей;

- робота з наочними посібниками (таблицями, картинками, фотографіями, колекціями мінералів та гірських порід) [6, с. 110; 15, с. 30–31; 17, с. 209; 18, с. 179].

Кожен із зазначених вище видів робіт включає формування прийомів роботи з певним джерелом знань, поступове ускладнення завдань і відповідний розвиток учнів.

Під геолого-геоморфологічними слід розуміти вміння, які показують практичні дії з оволодіння знаннями про літосферу, її речовинний склад, внутрішню будову, тектонічні процеси, про рельєф, його розвиток, а так само про охорону і використання мінеральних ресурсів [11].

У своїх дослідженнях О.В. Муга [11] геолого-геоморфологічні вміння, отримані школярами під час вивчення курсу географії в школі, виходячи з дидактичних принципів, поділяє на пізнавальні, оціночні, прогностичні та картографічні. До пізнавальних можна віднести вміння пояснювати необхідність раціонального надрокористування; вміння аналізувати рельєф із застосуванням спеціальних карт; до оціночних – вміння давати оцінку мінеральним ресурсам; до прогностичних – вміння прогнозувати можливі зміни компонентів місцевого природного комплексу внаслідок впливу людини на літосферні компоненти; до картографічних – вміння складати по картах комплексні характеристики об'єктів (гір, рівнин, океанів) [11].

Геолого-геоморфологічні вміння можна розділити за галузевим принципом, коли типи вмінь виділяються виходячи з того, до якого розділу

геологічної науки відносяться відповідні знання. Таким чином, на основі взаємопов'язаних видів навчальної діяльності геолого-геоморфологічного змісту, з урахуванням специфіки галузей геологічної науки у викладанні шкільного курсу географії виділяються такі типи геолого-геоморфологічних умінь:

– *мінералогічні і петрографічні* вміння сприяють вивченню речовинного складу земної кори [17, с. 208];

– *геоморфологічні* вміння сприяють вивченню і прогнозуванню процесів рельєфоутворення, вміння описати форми рельєфу; визначення форм земної поверхні; опис рельєфу на картах, виявлення відмінностей форм рельєфу по висоті, за будовою, віком, походженням; побудова профілів рельєфу; пояснення особливостей сучасного рельєфу Землі, пов'язаних із дією внутрішніх і зовнішніх процесів; прогнозування можливих змін компонентів місцевого природного комплексу внаслідок впливу людини на літосферні компоненти [1, с. 30; 3];

– *палеонтологічні та історико-геологічні* вміння пояснювати еволюцію і розвиток життя на Землі; визначення зразків флори і фауни різних геологічних епох; виявлення геологічних ер та періодів на картах [11];

– *тектонічні й динаміко-геологічні* вміння пояснювати еволюцію і розвиток життя на Землі; оцінка і прогнозування по карті літосферних плит, передбачуваних змін обрисів материків і океанів у віддаленому майбутньому; пояснення зміни рельєфу в часі, утворення небезпечних і стихійних явищ (на місцевості); виявлення загальних тенденцій зміни рельєфу по тектонічній і геологічній картах; виявлення на місцевості ознак тектонічних структур [3; 11];

– *геолого-картографічні* вміння працювати з картами геологічного змісту, читати і складати профілі, картосхеми та аналізувати їх [9, с. 78–86];

– *геоекономічні* вміння передбачати і прогнозувати можливі зміни природи, природних комплексів унаслідок впливу людини на літосферу, розуміти необхідність правильного надрокористування [11];

– *геоекологічні* вміння визначати приналежність корисних копалин до вичерпних, невичерпних, відновлюваних і невідновлюваних ресурсів; пояснення змін земної кори під впливом господарської діяльності людини; виявлення способів використання будматеріалів у господарській діяльності; наведення прикладів раціонального і нераціонального використання природних ресурсів; пояснення особливості життя та господарської діяльності людини в різних умовах, викликаних особливостями рельєфу геологічної будови (засоби пересування, особливості освоєння, типи поселень, житла тощо); визначення раціональ-

ності чи нераціональності використання природних ресурсів [6; 17; 18; 20].

Формування геологічних умінь неможливо без роботи з навчальними геологічними колекціями. Гірські породи нерідко бувають знайомі школярам лише за уламками з насипів дорожніх покриттів, а геологічні шари, складені цими гірськими породами, багато учнів взагалі ніколи не бачили. Під час роботи з геологічними колекціями учні отримують можливість засвоювати геологічні поняття в доступній і захоплюючій формі. Тут вони вперше знайомляться з гірськими породами. Пізнають привабливий світ мінералів з їхньою різноманітністю форм, кольорів, властивостей. Вивчають документи історії Землі – викопні залишки тварин і рослин, тобто реально бачать, що в окремі геологічні епохи існували різні види живих організмів [3, с. 67].

Працюючи з колекціями, учні наочно можуть визначити відмінності між гірськими породами і мінералами магматичного, метаморфічного і осадового походження, побачити результат дії процесів вивітрювання на гірські породи.

Робота зі зразками гірських порід і мінералів сприяє розвитку мінералогічних навичок вивчення речовинного складу земної кори, в результаті багато школярів хворіють «кам'яною лихоманкою»: прагнуть дізнатися якомога більше про мінерали і гірські породи, приносять у школу різні, знайдені ними зразки, складають геологічні колекції за результатами геологічних екскурсій у природу [5, с. 401].

На нашу думку, дуже ефективним засобом формування геолого-морфологічних знань будуть екскурсії, виїзди на природу або туристичні походи, в яких учні зможуть конкретизувати теоретичні уявлення, отримані в ході навчання в класі, виробляти навички діагностики геологічних, екологічних елементів, оцінки господарської діяльності людини на рельєф [4, с. 44; 10, с. 72].

Завданнями геологічних походів є:

1) навчитися виявляти геологічні елементи, замальовувати їх;

2) систематизувати гірські породи і мінерали, описувати, їх і складати колекції і звіти про виконану роботу [14, с. 122].

У ході таких форм проведення занять учні освоюють методи проведення польових досліджень: метод польових спостережень і аналіз фаціальних, літологічних, неотектонічних особливостей формування геологічних елементів рельєфу. На конкретному матеріалі учні знайомляться з впливом людини на довкілля, в тому числі й на земну кору. З огляду на зазначене актуальності набувають питання забезпечення умов гармонійного розвитку особистості в навколишньому середовищі, ефективна підготовка підростаючого покоління до екологічно доцільної діяльності в геологіч-

ному середовищі [5, с. 401; 12, с. 238; 16, с. 143; 19, с. 271].

Висновки і пропозиції. Аналіз наукової та методичної літератури показав, що накопичений великий досвід у вирішенні проблеми геологічної грамотності. Процес формування геолого-геоморфологічних умінь має здійснюватися з урахуванням таких умов: поетапного впровадження в навчальний процес практичних і самостійних робіт у відповідності до змісту програми шкільного географічного курсу; в процесі камеральної обробки польових досліджень під час проведення геологічних екскурсій, походів учні повинні бачити результати своєї праці і пов'язувати їх з теоретичними знаннями, отриманими на уроках географії.

Список використаної літератури:

1. Бакланова С.Л., Ларцев В.Н. Роль геолого-геоморфологічних знань в шкільній географії. *Успехи сучасного естествознания*. 2014. № 8. С. 80–81.
2. Березовская А.О., Глушкова А.Д., Коваленко С.Н. Геологические понятия в школьном курсе географии. Иркутск : Изд-во ГОУ ВПО «Иркут. гос. пед. ун-т», 2003. 87 с.
3. Геология в школьном курсе географии: Из опыта работы / под ред. В.Д. Войлошникова. Москва : Просвещение, 1983. 112 с.
4. Даценко Л.М. та ін. Місце екскурсій і походів у вивченні корисних копалин в шкільному курсі географії. *Географія та екологія: наука і освіта* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Географія та екологія: наука і освіта», 17-18 квітня 2008 р. Умань : СПД Сочинський, 2008. С. 44–47.
5. Зав'ялова Т.В., Непша О.В., Прохорова Л.А. Туристський похід з учнями по вивченню геології рідного краю. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи* : збірник матеріалів II-ої Міжнародної науково-практичної конференції. Баку-Ужгород-Дрогобич : Посвіт, 2017. С. 401–403.
6. Іванова В.М., Непша О.В., Сапун Т.О. Елементи геології в шкільних курсах природознавства і географії. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (14-16.06.2018 р., м. Мелітополь). Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 110–113.
7. Крочак М. Д., Марченко Т.П. Від шкільного спецкурсу «Надра Землі» (основи геології) до геологічного ліцею. *«Современные проблемы геологии»* : сб. научных трудов, посвященный 155-летию со дня рождения академика Павла Аполлоновича Тутковского. Київ, 2013. С. 36–40.
8. Лівенцева А.А Крочак М.Д. Початкова геологічна освіта – інвестиція в майбутнє країни. *Матеріали Міжнародної конференції «Роль вищих навчальних закладів у розвитку геології»*. Ч 1. Київ, 2014. С. 20–21.
9. Левада О.М., Іванова В.М., Непша О.В. Формування картографічних компетентностей в шкільному курсі географії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету* : зб. наук. праць. Мелітополь : Вид-во «Мелітополь», 2018. Серія «Педагогіка». Вип. 21 (2). С. 78–86.
10. Мацюра О.В., Солоненко А.М. Екологічна стежка як активний засіб формування принципів екологічного гуманізму. *Постметодика*. № 4–5. Полтава, 2005. С. 72–75.
11. Муга О.В. Методика формування геолого-геоморфологічних умінь в школьному курсі фізическої географії : автореф. дис. ... на соиск. учен. степ. к.п.н. : спец. 13.00.02. Санкт-Петербург, 2000. 19 с.
12. Непша А.В., Сапун Т.А. Геоэкологические проблемы использования геологической среды человеком. *Роль освіти у формуванні життєвих цінностей молоді* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих учених до 95-річчя Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (8 грудня 2017 р.). Мелітополь : Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2017. С. 238–240.
13. Непша О.В., Яровой Д.В. Особливості організації та проведення географічних екскурсій. *Актуальные научные исследования в современном мире* : сб. научных трудов. Переяслав-Хмельницкий, 2017. Вып. 7 (27). Ч. 1. С. 6–10.
14. Непша О.В. Шкільна геологічна екскурсія як засіб екологічного та національно-патріотичного виховання. *Соціальні та екологічні технології: актуальні проблеми теорії і практики* : матеріали XI Міжнародної Інтернет-конференції (Мелітополь, 22-24 січня, 2019 року). Мелітополь : ТОВ «Колор Принт», 2019. С. 122–123.
15. Половка С.Г. Геологія в шкільному курсі фізическої географії. *Матер. Всеукр. Інтер.-конф. «Інформаційний банк і бази даних у підготовці майбутнього вчителя географії»*, 5 квіт. 2013 р. Умань, УДПУ. С. 30–34.
16. Прохорова Л.А., Зав'ялова Т.В., Непша О.В. Екологічна освіта та виховання молоді як основа екологічної культури суспільства. *Дискурс в умовах мінливості соціокультурного простору* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю до 95-річчя Мелітопольського

- державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (20-21 квітня 2018 р.). Мелітополь : Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького. С. 143–146.
17. Прохорова Л.А., Непша О.В., Зав'ялова Т.В. Деякі прийоми та методи вивчення мінеральних ресурсів в школі. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (14-16 червня 2018 р., м. Мелітополь). Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 208–211.
18. Прохорова Л.А., Непша О.В., Зав'ялова Т.В. Роль і місце геологічних знань і умінь в шкільній географічній освіті. *Формування стратегії міжнародної комунікації особистості учня в онтогенезі: від методики до методології* : тези міжнародної науково-практичної конференції (13–14.09. 2018 р., м. Мелітополь). Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 179–182.
19. Тамбовцев Г., Іванова В., Сапун Т. Роль і значення екскурсій в природу в екологічному вихованні школярів. *Формування стратегії міжнародної комунікації особистості учня в онтогенезі: від методики до методології* : тези міжнародної науково-практичної конференції (13-14 вересня 2018 р., м. Мелітополь). Мелітополь : Вид-во МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2018. С. 271–274.
20. Топузов О., Мальцева Л. Геолого-геоморфологічні знання у процесі навчання фізичної географії в загальноосвітній школі. *Рідна школа*. 2008. № 1–2. С. 37–39.
21. Топузов О.М., Вішкіна Л.П. Психодидактичні засади формування предметної географічної компетентності учнів. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 2. С. 65–74.
22. Шульга Т.А., Покась Л.А. Використання інтерактивних методик для формування геоморфологічних понять у процесі навчання географії. *Молодий вчений*. Київ, 2016. № 12.1 (40) Грудень. С. 555–558.

Prokhorova L., Nepsha O., Zavalova T. The formation of the geologo-geomorphological skills and abilities of the pupils at the geography lessons in the educational institutions

The peculiarities of the formation of the geologo-geomorphological skills and abilities of the pupils at the geography lessons in the school providing general education are devoted in the article. The necessary condition of the successful mastery of the basics of the geological knowledge by the pupils is the formation of the geologo-geomorphological abilities which are run out from the features of the geological science and its methods. One of the significant lacks in the study of the foundations of the geology in the school geographic course is the discrepancy between the theoretical content and the practical skills of the geological nature. As the result, it is the pupils' inability to apply their knowledge in practice. Until now, during the study of geography, the methodology of the formation of the geologo-geomorphological abilities has not developed. The significance of the activity component of the school education, on the one hand, and the absence of the methodology of the development of the geologo-geomorphological abilities in the school course of the physical geography, on the other hand, determined the actuality of our research.

The features of the formation of the geologo-geomorphological skills and abilities of the pupils in the study of geography in the schools institutions are grounded in the article on the bases of the theoretical analysis of the scientific-pedagogical literature; the geologo-geomorphological abilities which are received by the school-children during the study of the course of geography at the school, which is based on the didactic principles, which can be divided into the cognitive, the evaluative, the prognostic, and cartographic; taking into account the specifics of the branches of the geological science in the teaching of the school geography, the following types of the geologo-geomorphological abilities are distinguished such as mineralogical and petrographic, geomorphological, paleontological and historical-geological, tectonic and dynamic-geological, geologo-cartographic, geo-economical, geo-ecological.

Key words: geologo-geomorphological skills and abilities, school course of geography, geology, geological knowledge, rocks, minerals.

В. Є. Ромашенкокандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та освіти
Маріупольського державного університету

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Статтю присвячено висвітленню зарубіжного досвіду організації освітнього середовища початкової школи. Розглянуто основні характеристики організації навчання в елементарних школах таких країн, як Німеччина, Іспанія, Франція та Люксембург.

Сформульовано основне завдання зарубіжної елементарної освіти, а саме створити дитині найсприятливіші умови для розвитку особистості, враховуючи потреби суспільства та наявні в ньому суперечності, дати базові знання та навички, необхідні для подальшого розвитку та входження в суспільство. Це має здійснюватися у процесі тісної співпраці вчителів з батьками. Школа має функціонувати винятково «для дитини», враховуючи її потреби, здібності та поведінку.

Розкрито сутність та зміст Програми «Відродження» для дошкільних закладів і початкової школи, яка використовується у більшості європейських країнах. Зазначено, що до змісту Програми закладено орієнтацію на вікові та індивідуальні особливості дітей, психологічні характеристики розвитку дітей, їхніх пізнавальних можливостей.

Виокремлено та структуровано особливості організації освітнього середовища у школах досліджуваних країн (Німеччина, Іспанія, Франція та Люксембург), а саме: самостійність навчання; мультикультурний зміст навчання; врахування особистого досвіду учня; відхід від конкретного змісту для створення більш абстрактного, від природної мови до формальної; вивчення прикладного дослідження та дидактичного досвіду учителів; надання інформації у блоках відповідно до реалій життя; врахування рівня когнітивного розвитку; дитиноцентризм.

Визначено головні складові частини змісту початкової освіти: загальнолюдські цінності та культура своєї країни; охорона навколишнього середовища, збереження миру, права людини; серйозні зміни в техніці читання та культурі мовлення; розширення навчальних програм через новий матеріал (вивчення правил дорожнього руху, статеве виховання); розвиток диференціації завдань тощо.

Ключові слова: початкова освіта, освітнє середовище, зарубіжний досвід, заклад загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. Початкова школа – фундамент, від якості якого залежить подальше навчання дитини, і це накладає особливу відповідальність на вчителя початкової школи. Тривалий час початкова школа в системі освіти була «школою досвіду», тобто розглядалася як ступінь освіти, де учень мав освоїти такі основні навички, як читання, письмо, рахунок для подальшої освіти. Нині початкова школа уявляється інакше. Нині вона має стати першим досвідом дитини в освітній системі – місцем проби своїх освітніх сил. На цьому етапі важливо розвинути активність, самостійність, зберегти пізнавальну активність і створити умови для гармонійного входження дитини в освітній світ, підтримати її здоров'я та емоційне благополуччя. В умовах реформування освіти досвід розвинених країн світу є безцінним для України, особливо досвід організації освітнього середовища початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми організації освітнього середовища закладу освіти присвячено праці зарубіжних і вітчизняних науковців, таких як: Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, Н. Крилова, Т. Менг,

В. Орлов, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Серіков та ін., сукупність системи впливів, можливостей, умов навчання й розвитку особистості у своїх працях досліджували В. Вербицький, С. Дерябо, І. Єрмаков, Є. Климов, О. Коберник, В. Козирев, Ю. Кулюткін, В. Панов, Н. Поліванова, Г. Пустовіт, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін та ін., розвивальне середовище вивчали Ш. Амонашвілі, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, Л. Кларін, В. Лебедева, В. Рубцов, А. Хуторський та ін.

Метою статті є висвітлення зарубіжного досвіду організації освітнього середовища початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Викликом для змін в українській освіті є той факт, що нині, на жаль, початкова школа перестала відповідати сучасним потребам юних громадян, вона стала нецікавою і не досить ефективною порівняно з європейською початковою освітою. На вимогу часу потрібно змінювати підходи та формат навчання.

Процеси, що відбуваються в соціально-економічному та політичному житті України, викликали необхідність підвищення якості освіти і виховання

молодого покоління відповідно до системи цінностей демократичного суспільства, формування концептуальних підходів до навчання учнів. В умовах реформування початкової освіти важливо звертати увагу на такий вагомий аргумент, як досвід країн зарубіжжя.

Проблеми початкової освіти за кордоном зосереджені на гуманістичних цінностях освіти, наданні дітям однакових можливостей у забезпеченні освітніх потреб, поєднанні в цьому процесі національних, культурно-історичних цінностей із загальнолюдськими [1, с. 197–199].

Так, якісне матеріально-технічне, методичне та програмне забезпечення школи в поєднанні з компетентнісним підходом – одна з провідних умов формування сучасного інтегрованого освітнього середовища початкової школи. Нині необхідно не просто заповнити голови учнів знаннями, а сформувані в особистості ключові компетентності для успіху в житті, зробити випускника конкурентоспроможним у суспільстві. Саме таку мету ставить перед учителем Нова українська школа.

У цьому контексті надзвичайно актуальним є вирішення проблеми щодо визначення оптимального віку вступу дитини до школи.

Розглянемо основні характеристики організації навчання в елементарних школах деяких зарубіжних країн. Важливо зауважити, що в розвинутих країнах діти розпочинають обов'язкову освіту з 4 до 7 років.

Програми першого шкільного року навчання в країнах зарубіжжя теж різні. Прихильності серед педагогічної громадськості набуває гуманістична Програма «Відродження» для дошкільних закладів і початкової школи. Її використовують більш як у 20 країнах світу. До змісту Програми закладено орієнтацію на вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей. Психологічні характеристики розвитку дітей, їхніх пізнавальних можливостей подані на підставі праць видатних учених – Жана П'яже та Л. Виготського [2, с. 99–102].

Основне завдання зарубіжної елементарної освіти – створити дитині найсприятливіші умови для розвитку особистості, враховуючи потреби суспільства та наявні в ньому суперечності, дати базові знання та навички, необхідні для подальшого розвитку та входження в суспільство. Це має здійснюватися у процесі тісної співпраці вчителів з батьками. Школа має функціонувати винятково «для дитини», враховуючи її потреби, здібності та поведінку.

Якщо ми звернемося до досвіду європейських країн, то побачимо, що подібну мету їхня освіта має давно. Для прикладу, у «Шкільних законах про освіту» східних земель Німеччини така мета була сформульована ще в 90-х роках після об'єднання Німеччини. Навчання набуло більш практичного спрямування, а сам навчальний процес

був зорієнтований на набування учнями навчальних та життєвих компетентностей.

Починаючи з 2000-х років у німецьких початкових школах на заняттях учнів знайомлять з основними навчальними предметами, зорієнтовують зміст та форми навчання на індивідуальні здібності й можливості кожного учня. Виходячи з цього, можна визначити головні складники змісту початкової освіти: загальнолюдські цінності та культура своєї країни; охорона навколишнього середовища, збереження миру, права людини; серйозні зміни в техніці читання та культурі мовлення; розширення навчальних програм через новий матеріал (вивчення правил дорожнього руху, статеве виховання); розвиток диференціації завдань.

Особливістю організації освітнього середовища у школах Німеччини є самостійність навчання, дітей вчать насамперед самостійно мислити, а не зубрити. Вчителі не обмежують учнів, лише підтримують та підказують, а також вчать їх правильно поводитися у соціумі, допомагають проявляти індивідуальні здібності та рости толерантними. У багатьох початкових школах Німеччини є додаткові курси про те, як уникати або запобігати конфліктам.

Учитель працює з кожною дитиною окремо, а діти можуть сидіти не лише за партами, а і на підлозі. Меблі в класній кімнаті розташовані так, щоб діти могли сидіти обличчям один до одного. Цікавим є той факт, що в одному класі можуть сидіти діти не тільки перших, але і других і навіть третіх класів. У такий спосіб діти вчаться взаємодіяти зі старшими дітьми і вчитися у них.

Протягом перших двох років дітей не оцінюють, лише заохочують веселими смайлами або іншими символами.

Початкова освіта в Іспанії складається із 3 циклів по два роки кожен і має на меті набуття базових навичок для підготовки учнів до навчання у середній школі. Навчання базується на врахуванні індивідуальних потреб дитини. Для кращого розкриття творчого потенціалу учнів застосовуються різні методики, зокрема діяльнісна технологія навчання. Навчання є дитиноцентристським. У навчальному процесі активно використовуються аудіовізуальні засоби та новітні технології.

У початковій школі вивчаються інтегровані навчальні курси: природничі та соціальні науки; релігія, етика та мораль. Зміст освіти та методи навчання відповідають вимогам часу, оскільки вони формують у дітей навички і знання XXI століття: креативність і новаторство, критичне мислення, роботу в команді, гнучкість і винахідливість, уміння навчатися, комунікативні навички тощо.

До особливостей організації освітнього середовища початкової школи в Іспанії можна віднести: урахування рівня *когнітивного розвитку*, якого досягли учні у різному віці, що дає змогу постійно

визначати пріоритетність вивчення навчальних предметів; надання інформації у блоках відповідно до *реалій життя* для хлопців і дівчат, а не як окремі теми; врахування *особистого досвіду* учня відправною точкою для отримання нових знань; відхід від конкретного змісту для *створення більш абстрактного*, від природної мови до формальної; вивчення *прикладного дослідження* та дидактичного досвіду учителів.

Значну роль відведено мотивації учнів та підтриманню їхнього інтересу до навчання. Щоб уникнути монотонності навчального процесу, педагоги постійно використовують різні методики з урахуванням: вікових потреб учнів; кількості хлопців і дівчат у класі; рівня знань, набутого на попередньому етапі навчання; рівня мотивації учня; досвіду; особистості вчителя та обсягу навчально-дидактичних матеріалів, які він використовує у професійній діяльності [3, с. 52–55].

Цікавими в Іспанії є техніки та інструменти оцінювання рівня знань учнів початкової школи. Ці стратегії та критерії розроблено для оцінювання знань, набутих учнями під час кожного циклу навчання. Також вони використовуються для прийняття рішень (виправляти, розширювати, регулювати, спрощувати, варіювати) у будь-який момент навчального процесу, щоб відповідати потребам і вимогам часу. До них відносять: *соціометричне дослідження*, щоб зрозуміти внутрішню структуру класу або групи; *спостереження за щоденною роботою дітей у класі* (за розмовами хлопчиків і дівчат, за їхньою індивідуальною та колективною роботою (у групах) під час виконання поставлених завдань; *аналіз завдань*, виконаних у шкільному зошиті для визначення вміння виражати свою думку письмово, навички самоорганізації тощо; *самооцінка* учнів як суб'єктів навчального процесу, які несуть відповідальність за своє навчання і його результати, використання дидактичних матеріалів [4].

У Франції в початковій школі переважає традиційний метод заучування напам'ять. У 1997 р. проводиться реформування освіти, що робить її сучаснішою. У дошкільних установах починають вивчати іноземні мови, велика увага приділяється використанню комп'ютерів у навчанні дітей. Водночас французи не відмовляються від традиційних цінностей освіти, зокрема від заохочення енциклопедичних знань.

Освітні цілі дошкільного виховання у Франції полягають у розвитку фізичних, соціальних, поведінкових й інтелектуальних навичок, необхідних для вироблення вміння вирішувати різноманітні ситуації, що диктуються складним повсякденним життям [5, с. 194–196]. Досягнення цих цілей забезпечується єдністю вимог оточення. Дитину заохочують контролювати свою поведінку, обслуговувати себе, намагатися вирішувати нові завдання,

регулювати стосунки з оточуючими, відстоювати свої права. Цих дій не можна терміново навчити, але можна поступово виховати певні особистісні якості, тому педагоги віддають перевагу дитячій ініціативі, а не навчанню. Мультикультурне походження часто заважає дитині поводитися адекватно; для таких дітей особливо актуально набути досвіду життя в колективі, оволодіти мовленням, ознайомитися з новими суспільними поняттями. Професійний педагог стежить за успіхами дітей у вирішенні завдань, формуванні понять, розвитку пам'яті, логічному мисленні, яких вони набувають завдяки комунікації і взаємодії з однолітками.

У підготовчому циклі діти мають досягти такого [6]: набути моторних навичок, функціонально значущих, орієнтованих на особливості індивідуального розвитку; навчитися самовиражатися в усній і письмовій формах; оволодіти малюванням й основами інших мистецтв; займатися основами наук і технічної діяльності.

У початковій школі Франції, передусім, акцентується увага на підготовці до навчання у школі другого ступеня (обов'язкова освіта). Оскільки не всі учні засвоюють навчальну програму настільки добре, щоб отримати свідоцтво бакалавра, а завдання, які вони мають вирішувати, стають все складнішими, програми переглядаються так, щоб ретельніша увага приділялася практичному ознайомленню з поняттями. Загалом, завдання ставляться в такій послідовності: знати (оволодіти певною сумою знань); знати, як зробити щось (оволодіти практичними навичками); знати, як жити (оволодіти соціальною компетенцією); знати, як змінюватися (набути такого ставлення до життя, яке дає змогу не зупинятися на досягнутому, не бути обмеженим, не боятися прагнути нового, досконалішого) [7; 8].

Вдосконалення освітньої системи Франції позиціонується в напрямі меншої централізації навчальної діяльності, на утворенні більш адаптивного, відкритого, привабливого для учнів навчання з високим академічним стандартом. Зокрема, пропонується розробляти мультикультурний зміст навчання, приділяти увагу розвитку комунікативної і когнітивної компетенції як наслідку соціальної взаємодії, кооперації, конструктивної конфронтації, спілкування між однолітками. Велике значення приділяється реабілітації дітей з недоліками розвитку, наданню всебічної допомоги батькам щодо виховання дітей.

Дуже цікавим є підхід до організації освітнього середовища початкової школи в Люксембурзі. Велику увагу тут приділяють вивченню іноземних мов. У початковій школі Люксембургу вивчають усі три офіційні мови країни – французьку, німецьку та люксембурзьку, в середній школі додається ще й англійська. У деяких ліцеях можна також вивчати італійську, іспанську. Загалом майже 50%

навчальної програми в школах Люксембургу припадає на вивчення іноземних мов, тому майже всі учні завершують навчання у школі поліглотами. Також діти у молодшій школі вивчають історію, математику, природничі науки, географію, музику й фізкультуру.

Дуже частим явищем у Люксембурзі є розробка викладачами власної методики викладання, до якої охоче дослухаються. Багато класів працюють за новаторськими програмами. Усі школи забезпечені найновішими технічними приладами, необхідною літературою.

Обов'язкова освіта у цій країні стартує з 4 років. Спершу діток навчають спілкуватися, в ігровій формі ознайомлюють з різними науками. У 6–7 років учать логіки, арифметики, вивчають основи здоров'я та будову тіла. У 8–9 років навчання фокусують на грамотності, вивченні мов. Четвертий цикл базового навчання діти закінчують у 11 років.

Цікавим є факт, що в Люксембурзі на офіційному рівні школярі не складають жодних іспитів.

Отже, згідно із сучасними засадами Європейського Союзу, що зумовлюють функціонування початкових шкіл, а також в умовах реформування початкової освіти в Україні, варто підбити підсумок: учень визначається як індивідуальність і суб'єкт; підтримуються його потреби розвитку, здібності, інтереси та індивідуальний досвід; учень не пасивний, а творчо працює; має місце описова (якісна) оцінка, підтримка учня у процесі переходу з класу до класу; звертається увага на професійний розвиток учителя, на його подальше вдосконалення, організаційну та педагогічну культуру, особистісні якості, цінності та педагогічну компетентність; у процесі навчання домінують: оперативні цілі, зміст освіти, пристосований до психофізичних можливостей учня, активізаційно-творчі методи, різноманітні форми

діяльності, а також аудіовізуальні навчально-допоміжні засоби; заняття – цікаві, захоплюючі, а отримані знання – тривалі, ґрунтовні, системні, актуальні для подальшого процесу навчання; пропонувані навчальні програми, а також підручники спрямовані на набуття компетенцій учнів, підтримують дитячий стиль мислення та діяльності й базуються на їхніх природних можливостях; значно розширюється співпраця школи з сім'єю, з локальним середовищем у процесі навчання та виховання учня; класні кабінети, шкільні лабораторії та майстерні оснащені сучасними навчальними засобами; значна увага відводиться педагогіці гри, театралізації, комп'ютерним заняттям, тренінгу розвитку творчості та ін.

Список використаної літератури:

1. Савченко О. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ, Абрис. 1997. 416 с.
2. Проскура О. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками : навчальний посібник для студентів педагогічних факультетів. Київ, Освіта. 1998. 199 с.
3. Войтко О. Особливості початкової освіти в Іспанії. *Початкова освіта за рубежом*. 2013. № 4. С. 52–55.
4. Вебсайт Міністерства освіти, культури і спорту Іспанії. URL: http://www.mecd.gob.es/educacion_mecdareas_educacion/sistema_educativo.html (дата звернення: 06.03.2019).
5. Парамонова Л. Дошкольное и начальное образование за рубежом. *История и современность*. 2001. 240 с.
6. Лігоцький А. Тенденції розвитку світових освітніх систем. Київ. 1995.
7. Джуринский А. Развитие образования в современном мире : учебное пособие. Москва, ВЛАДОС. 1999. 200 с.

Romashenko V. Organization of the educational environment of the primary school: foreign experience

The article is devoted to the coverage of foreign experience in organizing the educational environment of primary school. The main characteristics of the organization of training in elementary schools of such countries as Germany, Spain, France and Luxembourg are considered.

Formulated the primary task of foreign elementary education, namely the creation the most favorable conditions for children, for the development of their individual, taking into account the needs of society and the existing contradictions in it, give the basic knowledge and skills necessary for further development and entry into society. This should be done in the process of close cooperation between teachers and parents.

The school should function exclusively "for the child", taking into account his needs, abilities and behavior.

The essence and content of the "Renaissance" program for the kindergartens and elementary schools that is used in most European countries are revealed. It is noted that the program's contents contain age orientation and individual peculiarities of children, psychological characteristics of children's development, their cognitive abilities.

The peculiarities of organization of the educational environment in the schools of the studied countries (Germany, Spain, France, Luxembourg) are singled out and structured, namely: independence of training; multicultural content of training; taking into account student's personal experience; leaving specific content to create more abstract, from natural language to formal; study of applied research and teaching experience of teachers; provision of information in blocks according to the realities of life; taking into account the level of cognitive development.

The main components of the content of elementary education are defined: universal values and culture of the country; protection of the environment, preservation of peace, human rights; serious changes in the technique of reading and speech culture; extension of educational programs through new material (study of traffic rules, sexual upbringing); development of differentiation of tasks.

Key words: *primary education, educational environment, foreign experience, institution of general secondary education.*

РОЗВИТОК АНАЛІТИЧНО-ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ Й ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті основну увагу зосереджено на різних підходах до розвитку аналітично-творчого мислення й творчого потенціалу майбутніх учителів хореографії в процесі інтерпретаційної діяльності під час роботи з дитячими хореографічними колективами у загальноосвітніх навчальних закладах та позашкільних закладах естетичного виховання.

Автором визначений показник аналітично-творчого мислення вчителя хореографії як інформаційний процес творчо-постановчої діяльності, що передбачає аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, усвідомлення та оперування основними категоріями хореографічної доктрини. Такий процес як результат має створений ескерсис, етюд, хореографічну композицію або навіть цілу скіту.

Автором доведено, що за допомогою аналітично-творчого та художньо-образного мислення виникає хореографічна ідея, як наслідок, сюжетна лінія, яка надає їй драматургічної наповненості. Обидва компоненти хореографічного твору є базовими та вважаються цінним інструментарієм у процесі створення сценічного дійства. Кожен композиційний компонент слідує за наступним і є чіткою й логічною послідовністю попереднього. Однак іноді чітка послідовність може порушуватися відповідно до ідеї балетмейстера, а хореографічний твір може мати декілька кульмінацій, розташованих згідно з розвитком сюжетної лінії.

Творчий потенціал вчителя хореографії реалізується в його творчій діяльності, у процесі якої суб'єкт акумулює, переосмислює набутий загальнолюдський досвід та створює новий продукт діяльності, що виражає його глибинне ставлення до навколишнього світу та є соціально значущим, потрібним суспільству відповідно до об'єктивних закономірностей буття.

У статті зазначено, що творчий потенціал учителя хореографічних дисциплін визначається вмінням креативно мислити, аналізувати здобутки творчості митців, мріяти, оперувати духовними, морально-етичними категоріями та створювати нові доробки мистецької галузі. Опанування хореографічною лексикою дасть змогу учителю розкрити дітям морально-етичну значущість кожного руху, комбінації, етюд чи постановки, збагачуючи так духовний арсенал своїх вихованців, формуючи у них любов до танцю, характерною особливістю якої є втілення душі в кожному пластичному русі.

Ключові слова: аналітично-творче мислення, творчий потенціал, інтерпретаційна діяльність, учитель хореографії.

Постановка проблеми. Упровадження концепції Нової української школи вимагає від учителів хореографії конструктивно-творчого підходу до організації й діяльності дитячих хореографічних колективів у закладах освіти різних рівнів акредитації та позашкільних закладах естетичного спрямування. З огляду на те, що художньо-творча діяльність учнів у дитячих хореографічних колективах позитивно впливає на їхній усебічний та інтелектуальний розвиток, вивчення й узагальнення різних форм роботи з формування інтерпретаційної компетентності, розвитку аналітично-творчого мислення та творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії є актуальним і своєчасним.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз першоджерел засвідчує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями, серед яких – Л. Андрощук, Т. Благова, Л. Ейдельман, А. Золотарьова, О. Калугін, А. Коваль, А. Коротков, А. Кривохижа,

С. Куценко, А. Луговська, Б. Мануйлов, О. Мартиненко, С. Марченко, Г. Ніколаї, В. Похиленко, О. Реброва, Т. Сердюк, А. Тараканова, Н. Фокіна, П. Фриз, А. Чурашов, А. Шевчук, І. Яценко, різною мірою розкрито ті чи ті питання професійно-педагогічної підготовки вчителів хореографії на факультетах мистецького спрямування вищих навчальних закладів. Тематика нашого наукового пошуку вможливорює обґрунтування процесу розвитку аналітично-творчого мислення й творчого потенціалу майбутніх учителів хореографії в загальноосвітніх навчальних закладах та позашкільних закладах естетичного виховання.

Мета статті полягає в обґрунтуванні основних підходів до розвитку аналітично-творчого мислення й творчого потенціалу майбутніх учителів хореографії в процесі інтерпретаційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на те, що важливим для нашого дослідження є процес інтерпретування хореографічного твору, вва-

жаємо за доцільне зосередитися на **аналітично-творчому мисленні** вчителя-хореографа. Насамперед зауважимо, що мислення є процесом опосередкованого відбиття дійсності, тому певні сторони названого явища використовуються балетмейстером-постановником саме для створення певної сценічної дії. Оперуючи хореографічною лексикою, сюжетною лінією та ідеєю, творець моделює певні ситуації, планує певні дії та передбачає їхні наслідки, що, зі свого боку, стає результатом мисленнєвого оперування мистецькими та моральними цінностями.

Мислення розглядається дослідниками різних галузей науки – від формальної логіки й лінгвістики до нейрокібернетики, фізіології та психології, тому визначення цього поняття набуває того чи того значення відповідно до наукових інтересів дослідника. Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови за редакцією Т. Бусел поняття «мислення» визначається як: процес «уявлення, створення конкретних та абстрактних образів, оперування ними та виведення відповідних висновків» [2, с. 668]. У Філософському енциклопедичному словнику В. Шинкарук це поняття тлумачиться як: «інформаційна діяльність, що набула якості опосередкованого, узагальненого пізнання, яке за допомогою абстрагування, міркувань (зіставлень пізнавальних образів та логічного виведення думок) і типізації даних про світ явищ розкриває їх необхідні зв'язки, закономірності, тенденції розвитку» [10, с. 378]. У педагогічному словнику С. Гончаренка мислення розглядається як «вища форма відображення дійсності в психіці, ідеальна діяльність, результатом якої є об'єктивна істина» [3, с. 208].

Важливим для нашого дослідження є тлумачення названої категорії саме з погляду психологічної доктрини, безпосереднім завданням якої є теоретичне та експериментальне дослідження процесів, що відбуваються в півкулях головного мозку. Як зазначено в психологічному словнику В. Войтка, мислення – це «процес опосередкованого й узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях» [7, с. 91].

На підставі проведеного аналізу досліджень науковців показник аналітично-творчого мислення вчителя хореографічних дисциплін визначаємо як: інформаційний процес творчо-постановчої діяльності, що передбачає аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, усвідомлення та оперування основними категоріями хореографічної доктрини. Зазвичай такий процес результатом має створений екзерсис, етюд, хореографічну композицію або навіть цілу сюїту.

Важливою особливістю аналітично-творчого мислення вчителя хореографії є його операційно-творча діяльність як симбіоз мови та мовних

знаків, як інструментарій безпосередньої комунікації та категорій хореографічної науки, а саме: хореографічної ідеї, образу, лексики, сюжетної лінії, які є засобами акумуляції, формалізації та трансляції інформації в напрямі «мистецьке дійство – глядач».

Варто також підкреслити саме дедуктивний характер аналітично-творчого мислення педагога-балетмейстера, адже мистецтво танцю є досить абстрактною й символічною сутністю, яка не використовує дію заради дії чи рух заради руху, а завжди наповнює його певною образністю, змістом. Як зазначав Р. Захаров, «формальне звукосполучення не є музикою, оскільки воно не містить думки, а формальне приєднання одного руху до іншого не є танець: рухи і жести самі по собі не виявляють характер» [4, с. 91].

Отже, ланцюжок аналітично-творчого мислення завжди відбувається в послідовності «ідея – сюжетна лінія – хореографічний образ – хореографічна лексика». Саме на таку чітку послідовність доцільно звертати увагу майбутніх учителів хореографії під час проведення лекційних та практичних занять із дисципліни «Мистецтво балетмейстера», адже студенти перших років навчання легко піддаються формалізму, що панує на теренах телебачення та Інтернету, і використовують при цьому пластику тіла лише для підкреслення ліній лексичної наповненості композиції, однак не образної.

Хореографічна ідея виникає під час ментальної реакції творця на процеси різних життєвих сфер особистості, його морального виклику на дуалістичність людського діяння. Зазвичай ними стають соціальні образи як історичне навіювання певних подій, з-поміж яких: постановки П. Вірського «Бухенвальд», мініатюри «Чумацькі радощі», «Шевчики», «Подольночка», В. Похиленка «Ми пам'ятаємо» та «Пастухи», балет Ю. Григоровича на музику А. Хачатуряна «Спартак», у яких відтворено соціальний устрій та побут певного історичного періоду.

Хореографічна ідея має стати джерелом творчості митця, фундаментом його доробку, результатом аналітично-творчого мислення вчителя, її втілення сприяє актуальності постановки та інтуїтивно-чуттєвому сприйняттю глядачем. Тому цю проблему необхідно розв'язувати з витонченою клопітливістю, обирати соціально важливі та загально зрозумілі моменти людського буття. Натомість ідеально дібрана ідея не може функціонувати в контексті хореографічного мистецтва самостійно, лише за допомогою аналітично-творчого мислення вчителя вона втілюється в реалії сценічного дійства за допомогою сюжетної лінії, хореографічного образу та хореографічної лексики.

У своїх дослідженнях Ж. Новер зазначає: «Хореографічний твір, у якому немає чіткої та

виразної драматичної дії, сюжету та лібрето, у якому я не відчуваю певного композиційного плану та не можу виявити експозицію, зав'язку та розв'язку, на мій погляд, є простим танцювальним дивертисментом, що не здатний глибоко зачепити мене, бо він позбавлений власного обличчя, дії та інтересу» [6, с. 64]. Дослідником виокремлено ключові компоненти хореографічної драматургії, а саме: «Будь-який танцювальний сюжет мусить мати експозицію, зав'язку та розв'язку. Успіх такого хореографічного твору залежить від вдало обраного сюжету та доцільного розподілу сцен» [6, с. 64]. Р. Захаров виділяє основи хореографічної драматургії як «синтез теми, ідеї, сюжету твору, образів, характерів дійових осіб та основних частин хореографічної дії – експозиції, зав'язки, розвитку дії, кульмінації, розв'язки» [4, с. 75].

Процес аналітично-творчого мислення балетмейстера упродовж роботи над композицією або етюдом, проникнення в зміст образу чи образів має бути побудований за схемою: задум – дійсність, ескіз – мотив, схема – розробка, реалізація. На кожному із зазначених етапів у творця виникає та розвивається творча думка, яка перетворює морально-інтуїтивні, асоціативні відчуття та уявлення на матеріалізовані хореографічні образи.

Довершеність аналітично-творчого та художньо-творчого мислення можна помітити в структурі мюзиклу Л. Пламодона «Нотрдам де Парі», у якому характер кожної із дійових осіб протиставляється рисам монотонності, нав'язливості, постмодернізму та зрідка навіть грубості, що притаманні кордебалету. Інакше доцільно слідувати побудові конкретного образу й вибудовувати кордебалет відповідно до нього. Так, індивідуальність аналітично-творчого й художньо-творчого мислення спостерігаємо в балеті Ю. Григоровича «Спартак», у якому яскраво виражається протистояння морально сильних та вольових характерів Марка Краса та Спартака. Кордебалет виконує функцію розкриття образу головних героїв, підкреслюючи їхні моральні якості, а сам індивідуальний образ доповнюється загальним або абстрактним.

Аналітично-творче мислення живиться двома факторами. Перший, основний – певне явище дійсності, яке відчуває та на яке реагує балетмейстер, друге, очевидно, – підсвідомість творця, яка провокує моральний виклик речам, не притаманним його естетичному баченню. В органічній єдності цих факторів домінуючу роль відіграє танцювальний рух та малюнок танцю як лексичний інструментарій «мистецтва у просторі і часі», його підпорядкування внутрішній інтонаційній логіці розвитку дії.

Уважаємо за необхідне підкреслити, що, абстрагуючи в процесі побудови конкретного твору, учитель хореографії має підпорядковуватися закону логічного розвитку малюнку

танцю та його лексичному наповненню так, щоб кожен наступний рух зумовлювався попереднім і був стилістично та динамічно пов'язаний із ним, а кожен малюнок концентрував увагу глядача саме на композиційній побудові. З огляду на це Ж. Новер зауважив, що «ознайомленість із геометрією сценічної побудови може бути неабияк корисною, а саме: ясність фігур танцю, порядок, чіткість форм та переходів від фігури до фігури» [9, с. 34].

Абстрагуючи за допомогою аналітично-творчого мислення, учитель інтерпретує малюнок танцю здебільшого так, щоб він підпорядковувався ідеї номера, музичному матеріалу, композиційній наповненості та хореографічному образу. Малюнки масових танцювальних дійств мають динамічний характер, тому балетмейстер витлумачує їх, зосереджуючись на логічній послідовності конкретних геометричних компонентів. До того ж переміщення танцівників на сцені має завжди зумовлюватися рухом чи обертом, наприклад, під час зміни малюнку півкола на коло танцівники мають виконати оберт навколо себе, надавши динаміки та зумовленості зміні малюнку.

У разі якщо необхідно виокремити швидкість та легкість руху він будується в напрямку зліва направо так, щоб око глядача ніби підганяло рух. Яскравим прикладом інтерпретаційної компетентності та абстрактно-творчого мислення слугують трюкові стрибки лінією просценіуму в хореографічних композиціях П. Вірського «Гопак» та «Моряки». Уповільнюючи рух, надаючи йому рис важкості та вимушеності, користуються рухом справа наліво. Щоб показати важку динамічність, збентеженість та волю до перемоги борців за незалежність у композиції «Ми пам'ятаємо», В. Похиленко будує кожен рух по діагоналі саме в напрямку зліва направо.

Зрозуміло, якщо говорити про інтерпретацію малюнку танцю як про переміщення виконавців сценою, то «хореографічний текст» необхідно розуміти як танцювальні рухи, жести, пози, ракурси та міміку. Мистецтво хореографії не передбачає вербального спілкування, замінює його рухом тіла, який настільки ж давній, як і словесна мова. Досліджуючи питання лексичного наповнення хореографічного твору, А. Кривохижа зауважує: «Спілкування в хореографічному творі здійснюється за допомогою хореографічної мови... Кожний народ має свою мову, яка відрізняється від мови іншого народу. Так і танцювальна мова в кожного народу своя. Вона увібрала в себе характер, темперамент, життєві звичаї та традиції свого народу» [5, с. 36].

Основними рисами інтерпретації хореографічного руху є його образність, емоційність та афористичність. Як вербальні прийоми метафори, порівняння чи антитези збагачують літе-

ратурний твір, розкривають характери головних героїв, так лексичне наповнення танцю діє в сценічній площині. Інтерпретуючи кожен рух, постановник намагається зробити його естетично наповненим. Якщо ж постановник керується суто гармонією пластики тіла, то така лексика не може віддзеркалити ані ідейної задумки, ані драматургічного наповнення. У такому разі вистава чи постановка стає набором рухів, не пов'язаних між собою, що можуть нагадувати щось гротескне, алогічне.

Інтерпретуючи хореографічний текст, завдяки аналітично-творчому мисленню, синтезу і узагальненню балетмейстер має слідкувати за логікою загальної дії, щоб комбінації підпорядковувалися єдиній меті й розкривали композиційну наповненість відповідно до сюжету. На думку А. Кривохижі, «балетмейстер має можливість через текст цікаво вирішити монологи, діалоги та жанрові картини, як це робиться художниками-живописцями. Створюючи масові сцени, балетмейстер може будувати їх на одному русі для всіх. Унісон підсилює динаміку й сприйняття масових сцен глядачем» [5, с. 37–38].

Зазначимо, що важливою тенденцією розвитку сучасного освітнього процесу є підготовка випускників, які здатні аналітично-творчо та лаконічно розв'язувати завдання в сфері професійної діяльності. Саме тому результатом освітнього процесу має стати не тільки формування професіонала певної галузі, а й розвиток у нього вміння до аналітично-творчої діяльності під час розв'язання завдань професійної сфери.

Наголосимо, що творча діяльність майбутнього вчителя хореографічних дисциплін у процесі навчання у вищому навчальному закладі формує певні позитивні якості, розвиває його уяву, інтуїцію, креативність, почуття прекрасного тощо. За такої умови вирішальним інструментарієм розвитку творчих здібностей особистості стає саме практична діяльність, основною метою якої є не тільки набуття студентом умінь та навичок роботи з учнями, а й розвиток його **творчого потенціалу**.

Так, С. Сисоєва вважає творчим учителем особистість з високим рівнем розвитку мотивації, характерологічних особливостей і творчих умінь, що «сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка внаслідок спеціальної професійної підготовки й постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває вміннями формувати творчу особистість у навчально-виховному процесі» [8, с. 6].

Слушним є зауваження В. Сухомлинського, згідно з яким одним із найменш досліджених у педагогічній теорії є саме питання творчості та симбіозу її теоретичного аспекту із практичною діяльністю. Педагог виокремлює суттєву різницю

між педагогічною творчістю та творчістю з позиції морально-духовних цінностей (поезії, музики чи живопису). «Педагогічна творчість, – зазначає вчений, – це бачення людиною свого внутрішнього світу, передусім свого розуму, свого напруження інтелектуальних сил, свого розуміння і творення краси в наслідках своєї праці, своїх зусиль» [9, с. 481].

Найбільш значущим для нашого дослідження вважаємо визначення творчості як: активної взаємодії суб'єкта-особистості із об'єктом як певним ментальним явищем, у процесі якої суб'єкт акумулює, переосмислює набутий загальнолюдський досвід та створює новий продукт діяльності, що виражає його глибинне ставлення до навколишнього світу та є соціально значущим, потрібним суспільству відповідно до об'єктивних закономірностей буття. За своєю суттю творчість людини стає універсальною інтерпретаційною рушійною силою, що перетворює моральний поклик особистості на матеріальні продукти людського буття. Під час цього процесу особистість митця саморозвивається та відкриває нові сторони людського існування. Очевидним є те, що домінує саме розумова діяльність, яка ґрунтується на чуттєвій сфері та розкриває нові виміри для «польоту» людської думки. Фізична ж діяльність є лише інструментарієм збору фактологічної інформації або ж втілення морального поклику в матеріальні предмети буття.

Досліджуючи парадигму педагогічної творчості з позиції хореографічного мистецтва, Л. Андрощук наголошує на тому, що «підготовка майбутніх учителів хореографії в сучасних умовах розвитку вищої школи потребує пошуку нових форм, методів і засобів навчання та виховання, які б забезпечили професійне становлення та творчу реалізацію індивідуальності, розвиток творчого потенціалу, формування індивідуального стилю діяльності» [1, с. 126]. На думку вченої, саме розвиток індивідуально-творчих здібностей студентів-хореографів покладено в основу підвищення якості професійної освіти в умовах вищих навчальних закладів, адже репродуктивне відтворення навчальної інформації майбутнім учителем хореографії не сприяє багатогранному та комплексному розвитку особистості учня.

Визначаючи зміст поняття «творчий потенціал», психологи та педагоги наполягають, що це – інтерактивна, синтетична якість, яка характеризує ступінь можливості особистості здійснювати діяльність творчого характеру; певна кількість задатків, якостей та показників педагогічно-творчого компонента індивідуальності вчителя, що характеризується відкритістю до нових знань, теорій та фактів; високий рівень розвитку мислення особистості, його гнучкість, індивідуальність, неповторність; орієнтування на нестан-

дартне розв'язання суперечностей та завдань об'єктивної реальності (Л. Москвичова, Т. Браже, С. Евінзон, А. Матюшкін).

Індивідуальний творчий потенціал майбутнього вчителя хореографії досить різноманітний, адже передбачає власне світосприйняття, темперамент та вміння бачити об'єктивні ситуації з різних позицій. Тому важливим завданням навчально-виховного процесу у вищому педагогічному освітньому закладі є саме такий розвиток, на чому наголошує Л. Андрощук. Науковець виокремлює основні види роботи для розвитку творчого потенціалу під час викладання дисципліни «Мистецтво балетмейстера», а саме: написання лібрето, підбір музики, створення хореографічного образу, композиції, підбір костюмів тощо.

Висновки і пропозиції. На підставі викладеного зазначимо, що основною метою уроку хореографії в сучасній школі вважається всебічний розвиток особистості школяра засобами хореографічного мистецтва, розвиток аналітично-творчого мислення та творчий підхід до формування його технічних, академічних та драматургічних умінь і навичок. Кожен учитель хореографії залежно від теми, мети та педагогічного інструментарію визначає власні, найбільш доцільні форми та методи його проведення. За такої умови необхідно звернути увагу на особистість фахівця та його спроможність до пошуку та підбору сучасних методик викладання хореографії в закладах освіти різних рівнів акредитації та позашкільних закладах естетичного виховання.

Список використаної літератури:

1. Андрощук Л.М. Підготовка майбутнього вчителя хореографії в системі хореографічно-педагогічної освіти в контексті участі випускової кафедри в комплексному науковому проєкті. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2017. № 2. С. 123–127.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ–Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
4. Захаров Р. Сочинение танца. Страницы педагогического опыта. 2-е изд. Москва : Искусство, 1989. 238 с.
5. Кривохижа А.М. Роздуми про мистецтво танцю. Кіровоград : Центральноукр. вид-во, 2012. 72 с.
6. Новер Ж.Ж. Письма о танце / Пер. с фр. под ред. А.А. Гвоздева. 2-е изд., испр. Санкт-Петербург : Издательство «Лань»; «Издательство ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2007. 384 с.
7. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. Київ : Вища школа, 1982. 216 с.
8. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
9. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. Вибрані твори: в 5 т. Т. I. Київ, 1976. 562 с.
10. Філософський енциклопедичний словник / В.І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л.В. Озадовська, Н.П. Поліщук (наукові редактори); І.О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ : Абрис, 2002. С. 721–742.

Tverdokhlib S. Development of analytical-creative thought and creative potential of future teachers of choreography in the interpretation activity process

The article focuses on different approaches to the development of analytical and creative thinking and creative potential of future teachers of choreography in the process of interpretive activity during work with children's choreographic collectives in general educational institutions and out-of-school establishments of aesthetic education.

The author determined the index of analytical and creative thinking of the teacher of choreography as an informational process of creative and productive activity, which involves the analysis, synthesis, abstraction, comparison, awareness and operation of the main categories of choreographic doctrine. Such a process as a result has been created by an exercise, a sketch, a choreographic composition, or even a whole suite.

The author has proved that with the help of analytical, creative and artistic thinking there is a choreographic idea, as a result – a plot line that gives it dramatic fullness. Both components of the choreographic work are basic and considered valuable tools in the process of creating a stage action. Each composite component follows the following and is a clear and logical sequence of the previous one. However, sometimes a clear sequence may be violated in accordance with the idea of the choreographer, and the choreographic work may have several climaxes, which are arranged according to the development of the storyline.

The creative potential of the teacher of choreography is realized in his creative activity, in the process of which the subject accumulates, redefines the acquired human experience and creates a new product of activity, expressing his deep attitude to the surrounding world and is socially significant, necessary for society in accordance with objective laws of being.

The article states that the creative potential of the teacher of choreographic disciplines is determined by the ability to think creatively, to analyze the achievements of creativity of artists, to dream, to operate with spiritual, moral and ethical categories and to create new developments of the artistic industry.

Key words: *analytical-creative thinking, creative potential, interpretive activity, teacher of choreography.*

Л. В. Чемоніна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Бердянського державного педагогічного університету

ТЕХНОЛОГІЯ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНОГО ПРОГРАМУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Статтю присвячено визначенню та обґрунтуванню доцільності впровадження технології нейролінгвістичного програмування у процес літературної освіти молодших школярів.

Доведено, що формування особистості учня зазначеної вище вікової групи вимагає реалізації інноваційних підходів у здійсненні літературної освіти згідно з вимогами Державного стандарту початкової освіти та Концепції «Нова українська школа».

Визначено пріоритетні методи технології нейролінгвістичного програмування, що дають змогу сформувати у молодших школярів основні групи компетентностей: інформаційну, комунікативну, логічну, соціальну.

Наголошується на тому, що запровадження у процес літературної освіти технології нейролінгвістичного програмування сприяє досягненню основної мети предмета «Літературне читання», а саме: формуванню читацької компетентності здобувачів початкової освіти, яка є базовою складовою частиною комунікативної і пізнавальної компетентності; ознайомленню учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовці їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі.

Виділено й охарактеризовано найбільш доцільні методи зазначеної вище технології, що дають змогу реалізувати мету літературного читання як навчального предмета, а саме:

– візуалізація, яка являє собою один із базових методів підвищення ефективності передачі інформації, що передбачає здатність «бачити слова» та забезпечує успіх у формуванні компетентностей;

– копіювання інтонації, що уможливорює формування навичок усвідомленого читання та здійснюється через процес озвучування короткометражних дитячих фільмів або мультфільмів, знятих за мотивами казок та оповідань, дає змогу дитині «увійти» в роль, прожити разом з героєм події його життя, знайти вихід із певної серйозної ситуації, сформувати життєво необхідні якості особистості;

– НЛП-моделювання, тобто процес створення лінгвістичного опису змісту прочитаного (моделі), основною метою якого є належний рівень володіння комунікативною компетентністю та розуміння змісту прочитаного.

Автором запропоновано приклади завдань, в основу яких покладено названі методи технології НЛП.

Ключові слова: *нейролінгвістичне програмування, учні початкової школи, комунікативна компетентність, читацька компетентність, візуалізація, копіювання інтонації, НЛП-моделювання.*

Постановка проблеми. Реформування системи освіти в нашій державі зумовило запровадження ключової реформи Міністерства освіти і науки України «Нова українська школа», головною метою якої є створення школи, де буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й уміння застосовувати їх у житті [6]. Реалізувати названі вище завдання можна під час опанування дітьми предметами мовно-літературної освітньої галузі, зокрема навчального матеріалу з літературного читання. Саме через книги школярі пізнають навколишній світ, входять у людську спільноту, долучаються до національної та світової культури, щоб потім, вийшовши зі стін навчального закладу, продовжувати розвивати її далі як невіддільну частку загальнолюдської культури [1]. Тому серед завдань сучасної освіти, які потребують розв'я-

зання, є вибір ефективних і оптимальних засобів навчання учнів 1-х–4-х класів. Одним із них є технологія нейролінгвістичного програмування [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Технологія нейролінгвістичного програмування за своєю суттю передбачає ефективний вплив на мислення, поведінку й емоції дітей, що може бути не завжди передбачуваним, і змінювати їхні позиції та переконання [2; 13].

Численні науково-теоретичні дослідження дали змогу констатувати, що на початку 70-х рр. минулого століття американські вчені Річард Бендлер і Джон Гріндер представили світу процес моделювання прийомів успішного спілкування, що пізніше одержав назву «нейролінгвістичне програмування» як один із засобів формування компетентностей учнів із невисоким рівнем сприйняття

навчання. Нам імпонує позиція названих науковців, які зауважують, що нейролінгвістичне програмування (НЛП) являє собою цілісний конгломерат стратегій ефективного вирішення зовнішніх і внутрішніх проблем людського життя [12].

Назва НЛП походить від комбінації слів, що описують неврологічні процеси («нейро») мови («лінгвістична» частина) та поведінкових ознак, що містить у собі «програмування» [14]. Ми погоджуємось із висновками М. Бендлера та Дж. Гріндера, які стверджують, що НЛП – це модель людського внутрішнього досвіду та комунікації. Дослідники впевнені: використовуючи принципи цієї технології, можна описати будь-яку активність особистості детальним способом, що дає змогу здійснювати легко та швидко стійкі зміни цієї активності. Отже, ця технологія, за переконанням названих вище вчених, являє собою своєрідну енциклопедію поведінки людини в тих чи інших ситуаціях [12].

Ми погоджуємось із Т. Іщук, що нині нейролінгвістичне програмування визначається як: система опису структури суб'єктивного досвіду, що пояснює специфіку кодування набутої інформації; модель спілкування, яка ґрунтується на виявленні та використанні стандартів мислення; комплекс технік і операційних принципів (контекстуально залежних переконань), на основі яких моделюються ефективні стратегії мислення й поведінки [2].

Отже, як справедливо зазначають Т. Іщук, Т. Ковалевська та ін., розтлумачити назву цієї технології можна таким чином: частина «нейро» вказує на те, що для опису реального досвіду людини необхідно знати та розуміти «мову мозку», тобто ті нейрологічні процеси, які відповідають за зберігання, перероблення й передавання інформації; «лінгвістичне» акцентує на ключовому значенні мови не лише у процесі опису особливостей механізмів мислення та поведінки, а й під час організації комунікації; «програмування» визначає системність розумових процесів і поведінки [2; 3].

Різноманітні аспекти упровадження технології нейролінгвістичного програмування знайшли відбиток у працях іноземних фахівців (С. Андреас, С. Бавістер, А. Бакіров, К. Бертон, Б. Боденхаммер, Р. Броді, Н. Владиславова, А. Вікерс, Д. Воєділов, Т. Гагін, Д. Делозьє, Р. Ділтс, Б. Зайдл, Л. Кемерон-Бендлер, С. Ковальов, Д. Молден, Д. О'Коннор, Г. Олдер, Р. Реді, В. Сатір, Д. Уколов, та ін.) Вітчизняні фахівці (Т. Іщук, Т. Ковалевська, І. Ткачук, В. Юрженко та ін.) роблять лише перші кроки в плані дослідження особливостей застосування названої вище технології в освітньому процесі.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – визначити доцільні методи формування компетентностей молодших школярів на уроках літературного читання засобами технології нейролінгвістичного програмування.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Предмет «Літературне читання» в початковій школі являє собою складник мовно-літературної освітньої галузі. Його основною метою є формування читацької компетентності молодших школярів як базового складника комунікативної та пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі [10].

Як справедливо зазначає Т. Котик, читання – це:

- основна форма засвоєння змістової та емоційної інформації,
- особливий засіб розумового й духовного розвитку особистості;
- один із основних компонентів розвитку мовленнєвої діяльності школярів;
- один із важливих засобів формування особистості [4, с. 12].

Не можна не погодитись із Г. Коваль, Т. Котик, Л. Івановою та Т. Суржук у тому, що читання є одним із головних компонентів формування мовленнєвої діяльності школярів (слухання, говоріння, читання і письмо), що забезпечує розвиток у дітей комунікативних умінь і навичок [4; 9]. Проте, як справедливо зауважують вітчизняні науковці (Л. Іванова, Г. Коваль, О. Савченко, О. Суржук та ін.), сьогодення відзначається зниженням інтересу молодого покоління до читання. Причинами втрати інтересу учнів до цього процесу є такі:

- невміння вчитися й долати труднощі пізнавальної діяльності; обсяг і складність матеріалу, який необхідно засвоїти і запам'ятати; учителі часто організують діяльність без опори на бажання й монотонність і необізнаність фахівців у плані інноваційних технологій навчання дітей молодшого шкільного віку;
- традиційна структура, де переважають пасивні форми роботи [9].

Отже, нині одним із актуальних методичних питань є зміна підходів до здійснення літературної освіти учнів початкової школи. На доцільність використання інноваційних технологій навчання на уроках літературного читання вказують сучасні методисти, як-от: Г. Волошина, Г. Коваль, В. Куріпта, В. Науменко, О. Савченко, Т. Суржук та ін.

Констатуючи суттєвий внесок названих дослідників, слід зауважити, що натепер не досить обґрунтованим залишається питання формування особистості молодшого школяра на уроках літературного читання за допомогою технології НЛП. Прогалини в цій галузі підтверджують і дані анкетування учителів початкової школи. Причиною цього, на нашу думку, є недостатня розробленість технологічного аспекту літературної освіти зазначеного контингенту учнів.

Ми погоджуємось із Т. Іщук, Т. Ковалевською, Г. Фурс та ін., що найбільш доцільними методами технології нейролінгвістичного програмування для дітей зазначеної вище вікової групи є такі як:

– візуалізація – один із базових методів підвищення ефективності передачі інформації; під час читання, наприклад, з'являється здатність «бачити слова очима мозку», що є основним ключем до академічного успіху, проте цю навичку необхідно постійно тренувати;

– копіювання інтонації – надзвичайно важливий фактор під час формування навичок читання; наприклад, озвучування короткометражних дитячих фільмів або мультфільмів, знятих за мотивами казок та оповідань дає змогу дитині вжитись у роль, прожити разом з героєм події його життя, знайти вихід із нелегкої ситуації, сформувані життєво необхідні якості особистості;

– НЛП-моделювання – це процес створення лінгвістичного опису змісту прочитаного (моделі); його основна мета – правильне володіння комунікативною компетентністю та розуміння змісту прочитаного [2; 3; 11].

Використання різноманітних підходів до навчання перетворює його на особистісно зорієнтоване, адже проводиться з урахуванням нейролінгвістичних особливостей дітей. Дотримання такого підходу робить можливим розуміння матеріалу не лише для візуала та аудіала, а й для кінеестета [2]. Наведемо приклади реалізації технології НЛП на уроках літературного читання в початковій школі.

Загальновідомо, що для молодших школярів візуалізація є базовим методом підвищення ефективності роботи під час опрацювання літературних творів, оскільки в цей період становлення особистості здатність «бачити слова очима мозку» – основний ключ до академічному успіху. Тому цілком логічно застосувати візуалізацію у процесі ознайомлення учнів із творчістю вітчизняних і зарубіжних поетів і прозаїків.

Так, висвітлюючи творчий шлях Василя Сухомлинського (на прикладі оповідання «Я хочу сказати своє слово»), вважаємо за необхідне на етапі уроку «Сприймання й усвідомлення нового матеріалу» запропонувати другокласникам для повного усвідомлення змісту прочитати текст самостійно [5].

Я хочу сказати своє слово

Катерина Іванівна повела своїх маленьких першокласників у поле. Був тихий осінній ранок. Високо в небі летів ключ перелітних птахів. Вони тихо курликали, і від цього в степу було сумно. Учителька сказала дітям:

– Сьогодні ми будемо вчитися розповідати про осіннє небо. Хай кожен з вас добере для цього в рідній мові красиві і точні слова.

Діти притихли. Вони дивились в небо і думали. Через хвилину всі заговорили: «Небо синє-синє... Небо голубе... Небо чисте...» І все.

Діти знову і знову повторювали одні й ті самі слова: синє, голубе, чисте.

Збоку стояла маленька Валя.

– А ти, Валю, що хочеш сказати? – запитала Катерина Іванівна.

– Я хочу сказати своє слово.

– Яке ж твоє слово про небо?

– Небо ласкаве... – тихо сказала дівчинка й усміхнулась.

Діти притихли. Вони враз побачили в небі те, чого не бачили досі: «Небо сумне... Небо тривожне... Небо зажурене... Небо холодне...»

А небо грало, трепетало, дихало, як жива істота. І діти дивилися в його сумні сині-сині осінні очі.

Далі учні працюють у парах, виконуючи завдання «Добери епітети» (до запропонованих слів на аркуші вони мають дібрати епітети з тексту). Наведемо приклади відповідей дітей:

першокласники – маленькі;

ранок – тихий;

птахи – перелітні;

мова – рідна;

слова – красиві точні;

небо – осіннє, синє-синє, голубе, чисте, ласкаве, сумне, тривожне, зажурене, холодне;

очі (неба) – сумні, сині-сині, осінні.

На наступному етапі доцільно заохотити молодших школярів до обміну конкретними візуальними характеристиками: «Яким ти бачиш небо, ідучи до школи? Розкажи про свої враження». Далі – об'єднати дітей для виконання цього ж завдання в четвірки. У результаті спільної роботи другокласники можуть дати різноманітні варіанти відповідей, як-от:

Група № 1

«Щоранку, коли йду до школи, я дивлюсь на небо. Воно завжди різне: то сонячне, веселе, із хмаринками, то сумне, сіре, невеселе. Це залежить від погоди.»

Група № 2

«Кожного буденного дня ми із Сашком та Вовчиком ідемо до школи. А небо, наче справжній друг, супроводжує нас. Воно мінливе: то посміхається радісно й сонячно, то дивиться на нас синьо-сірими оченятами, наче просить узяти із собою в клас. Особливо сумне небо восени, коли проводить в далекий вирій своїх пернатих друзів. Тому воно часто плаче холодними сльозами, які ми називаємо дощем.»

Група № 3

«Уранці я поспішаю до школи, але це не заважає мені щоразу спостерігати за небом. Воно то важке й сіре, то веселе й синьооке. Бувають дні, коли воно підморгує мені хмаринками. Проте

небо тривожне, коли я поспішаю на контрольну, і ласкаве, коли я впевнено крокую на уроки».

Проводити такі заняття необхідно щодня протягом 2–4 тижнів. Педагог має звертати увагу на те, які зміни відбулися за тиждень, чи змінилися відповіді дітей через два тижні тощо.

Використання методу копіювання інтонації дає змогу педагогу перевірити рівень усвідомлення кожним учнем прочитаного, сприяє формуванню комунікативної, читацької та пізнавальної компетентностей. Як уже зазначалося нами вище, цей метод передбачає озвучування. Сучасний учень початкової школи має змогу озвучити запропоновані вчителем або створені власноруч колажі, добірку малюнків або світлин, що відбивають зміст певного літературного твору, а також дитячу медіапродукцію.

Наприклад:

– *Озвуч мультфільм «Рукавичка», знятий за мотивами однойменної народної казки [8].*

– *Розкажи народну казку «Цап і баран» за малюнками, поданими в підручнику [8].*

НЛП-моделювання дає змогу з'ясувати рівень розуміння дітьми змісту прочитаного та володіння ними комунікативною компетентністю через створення лінгвістичного опису змісту прочитаного.

Переконані, що цей метод доцільно використовувати на уроках позакласного читання. Так, опрацюовуючи тему «Літературні казки» (на прикладі творів Лесі Українки «Три метелики» та Наталі Забіли «Про білочку та зайчика, веселих пустунів») пропонуємо третьокласникам виконати низку завдань, як-от:

– *Опиши пригоди метеликів. Як ти вважаєш, чи правильно вони вчинили, вирішивши бути разом у негоду, а не сховатись у різних квітках? Чому ти так думаєш? Про що свідчить таке рішення друзів? Доведи правильність своєї відповіді.*

– *Розкажи, як проводили дні зайчик і білочка. Чи можна вважати їх пустунами? Аргументуй свою відповідь. Опиши, що побачила стара ворона, прилетівши до лісу, де живуть зайчик і білочка? Змоделюй події, що могли відбутися, якби стара ворона себе не видала.*

Висновки і пропозиції. Отже, забезпечити реалізацію основного завдання навчального предмета «Літературне читання», а саме: формування в учнів першооснов самостійної читацької діяльності, виховання особистості дитини засобами художніх і науково-пізнавальних творів, тобто розвиток пізнавальної, читацької та комунікативної компетентностей, можна через упровадження у процес літературної освіти сучасних технологій навчання, зокрема технології нейролінгвістичного програмування. Результати проведеного дослідження дали нам змогу констатувати, що саме з її допомогою учитель початкової школи може забезпечити формування високоосвіченої, інтелігент-

ної, самодостатньої творчої особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики цивілізації.

Перспективами подальших наукових пошуків є дослідження ролі технології нейролінгвістичного програмування у створенні ситуацій успіху на уроках української й іноземної мов у початковій школі.

Список використаної літератури:

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyy-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/> (дата звернення: 07.03.2019).
2. Іщук Т. До питання про методологічні засади нейролінгвістичного програмування та застосування технік НЛП на заняттях з іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 13. С. 256–261.
3. Ковалевська Т.Ю. Комунікативні аспекти нейролінгвістичного програмування. Одеса : Астропринт, 2001. 344 с.
4. Котик Т.М. Методика літературної освіти молодших школярів : опорні конспекти лекцій для студентів заочної форми навчання спеціальності «Початкова освіта». Івано-Франківськ, 2014. 73 с.
5. Науменко В.О. Літературне читання : підручник для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навч. укр. мовою. Київ : Генеза, 2014. 176 с.: іл.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 25.02.2019).
7. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
8. Савченко О.Я. Літературне читання : підручник для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навч. укр. мовою. Київ : ВД «Освіта», 2013. 160 с.: іл.
9. Суржук Т.Б., Коваль Г.П., Іванова Л.І. Методика читання : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. 280 с
10. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти. Початкова школа: іншомовна освіта+Державний стандарт початкової освіти. Київ : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 80 с.
11. Фурс Г. Інноваційні педагогічні процеси у початкових класах як шлях до якісної освіти. *Початкове навчання та виховання*. 2009. № 16–17. С. 10–15.
12. Bandler R. Veränderung des subjectiven Erlebens. Fortgeschrittene Methoden des NLP. Paderborn. 2011. 230 s.
13. O'Connor J., Seymour J. NLP. Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2008. 272 s.
14. Smith A. NLP. Katowice, 2014. 404 s.

Chemonina L. Technology of neurolinguistic programming as a means of formation of competencies of pupils of elementary school at the lessons of literary reading

The article is devoted to the definition and substantiation of expediency of introduction of technology of neurolinguistic programming in the process of literary education of elementary school pupils.

It has been proved that the formation of personality of a pupil of mentioned above age group requires the realization of innovative approaches in the implementation of literary education in accordance with the requirements of the State Standard of Elementary Education and the Concept of the New Ukrainian School.

The priority methods of the technology of neurolinguistic programming, which allow form basic groups competences of pupils of elementary school: informational, communicative, logical, social have been defined. It is emphasized that the introduction of the technology of neurolinguistic programming into the process of literary education contributes to the achievement of the main goal of the subject "Literary Reading", namely: to form the competence of elementary school readers, which is the basic component of communicative and cognitive competence; to familiarize pupils with children's literature as an art of the word, preparing them for a systematic study of the course of literature in the main school.

The most expedient methods of mentioned above technologies, which allow realize the purpose of literary reading as an educational subject, are distinguished and characterized.

– visualization, which is one of the main methods for increasing the efficiency of information transfer, which envisages the ability to "see words" and ensure success in the development of competences;

– copying of intonation, which enables the formation of conscious reading skills and is carried out through the process of sounding short children's films or cartoons, which were shot on the basis of fairy tales and stories, allows the child to "get into a character"; live with the hero of the event his/her life, find a way out of a certain serious situation, to form individual's vital needs;

– NLP modelling, that is, a process of creating a linguistic description of the read contents (a model), the main purpose of which is the proper level of communicative competence and understanding of the read contents;

The examples of tasks based on the named methods of NLP technology are suggested by the author.

Key words: *neurolinguistic programming, elementary school pupils, communicative competence, reader competence, visualization, copying of intonation, NLP modelling.*

УДК 378.091.212:005.963.2–051(477)

Ю. В. Шевченко

кандидат педагогічних наук,
директор КЗ «Василівська гімназія «Сузір'я» –
загальноосвітня школа I–III ступенів
Василівської районної ради Запорізької області»

Н. В. Меркулова

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

СПЕЦИФІКА ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито проблему специфіки тьюторського супроводу в умовах закладу загальної середньої освіти. Відзначено, що в контексті модернізації системи освіти України тьютор має спрямовувати свою професійно-педагогічну діяльність на реалізацію інноваційного змісту для поліпшення якості навчання учнів. Визначено, що результатом інноваційних процесів стає використання теоретичних і практичних нововведень, а також таких, що утворюються на межі теорії і практики тьюторського супроводу. Так, тьютор може виступати автором, дослідником, користувачем і пропагандистом інноваційних педагогічних технологій, теорій та концепцій.

Інноваційні процеси в Україні активізували дві важливі проблеми педагогіки – проблему вивчення, узагальнення і поширення передового тьюторського досвіду та проблему впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Виявлено, що тьюторство – ідеологія, яка побудована на таких цінностях і підходах, які сприяють освоєнню педагогом нової професійної ролі, усвідомленню ним філософії індивідуалізації освітнього процесу, практичного освоєння інших технологій, у тому числі і технологій відкритої освіти.

Під час дослідження було виявлено, що тьюторський супровід реалізується на основі цінностей індивідуалізації, свободи, самовизначення, осмисленого ставлення до власного життя, свого майбутнього. Зазначимо, що такий процес пов'язаний із завданнями виховання – навчити учня використовувати себе у зв'язку зі своїми цілями та образом майбутнього, бачити себе як потенціал. Доведено, що така робота дає змогу побудувати індивідуальну виховну траєкторію для кожного учня. Готовність педагогів до тьюторської інноваційної діяльності забезпечується оволодінням ними технології її організації та здійснення у системі закладу загальної середньої освіти. Так, головним у цьому процесі має стати підготовка вчителя до роботи у новітній школі, яка змінюється не лише за типом, але й за змістом, формами та методами організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: тьютор, інновації, інноваційні педагогічні технології, тьюторський супровід, компетентність, методологія, методика.

Постановка проблеми. Провідне місце у переході навчальних закладів у новий якісний стан роботи відводиться розробці та впровадженню педагогічних інновацій силами професійно компетентних, психологічно підготовлених, творчих педагогічних колективів у співтворчості з учнями. І цей процес взаємозв'язку практики і теорії в педагогіці нероздільний. Впровадження інноваційних тьюторських технологій у наш час є досить актуальним. Так, тьюторський супровід в умовах закладу загальної середньої освіти є багатограним процесом, передбачає оволодіння основами інноваційної педагогічної діяльності та забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу.

Від ефективності інноваційних педагогічних технологій суттєвою мірою залежить не лише функціонування освітньої системи, а загалом її

фінальний результат. З огляду на це модернізація інноваційної педагогічної діяльності стає основним ресурсом, що потенційно оптимізує освітню сферу через удосконалення діяльності всіх суб'єктів навчального процесу закладу загальної середньої освіти.

Зазначимо, що проблема тьюторського супроводу реалізується відповідно до виконання Наказу Міністерства освіти і науки України від 30.06.2016 р. № 730 «Про проведення всеукраїнського експерименту з впровадження науково-педагогічного проекту «Школа тьюторської майстерності» на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Маріупольського державного університету, Комунального закладу «Запорізький

обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Комунального вищого навчального закладу Київської обласної ради «Академія неперервної освіти», Мелітопольської гімназії № 9 Мелітопольської міської ради Запорізької області, Мелітопольської гімназії № 10 Мелітопольської міської ради Запорізької області, комунального закладу «Василівська гімназія «Сузір'я» – загальноосвітня школа I–III ступенів Василівської районної ради Запорізької області».

Так, формування в Україні нових напрямів розвитку освіти, науково-технічної творчості пов'язано із новими імпульсами, які надає громадянське суспільство. У контексті цього запиту тьюторський супровід дасть змогу реалізовувати особистості внутрішні ресурсні можливості, розвинути її автономність з урахуванням процесів самопрогнозування і самосприйняття через культурні способи взаємодії людини із соціумом, під час прийняття стратегічно важливих рішень стосовно освітніх, професійних, життєвих проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема специфіки тьюторського супроводу в умовах закладу загальної середньої освіти охарактеризована в наукових розвідках В.В. Артьоменко, С.В. Ветрова, М.О. Голубевої, Н.М. Дем'яненка, О.В. Іванова, Т.М. Ковальової, Т.О. Лукіної, О.П. Літовки, Л.Ю. Москальової, Т.А. Литвиненко, В.А. Нікітіна, О.В. Яковець та ін.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати специфіку тьюторського супроводу в умовах закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Специфіка тьюторського супроводу вмотивовує низку актуальних педагогічних завдань, що потребують наукового обґрунтування. У руслі порушеної проблеми варто докладно охарактеризувати основні функції та професійні обов'язки тьютора в умовах закладу загальної середньої освіти.

Осмислення наукових праць і досвіду практичної роботи слугує підставою стверджувати, що тьютор у контексті професійної діяльності забезпечує психолого-педагогічну та соціальну підтримку індивідуальної освіти учнів, а саме: зумовлює необхідність розробки індивідуальної програми для кожного з учнів, що передбачає аналітичний опис, характеристику, класифікацію та систематизацію механізмів психолого-педагогічної та соціальної підтримки тьюторських практик; разом з учителем класу виконує навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення, допомагає учням у виконанні навчальних завдань, залучає дітей до різних видів навчальної діяльності; адаптує навчальні матеріали з урахуванням інди-

видуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Аналіз праць, присвячених професійній діяльності тьютора, дає змогу визначити, що тьюторський супровід в умовах закладу загальної середньої освіти спрямований на соціалізацію учнів, формування у них загальної культури та дотримання правил безпеки. З огляду на це зауважимо, що у своїй професійній діяльності тьютор використовує інноваційні форми, методи та прийоми навчання, які спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів [2, с. 204].

Слід зважати і на те, що тьютор проводить роботу з учнями з підготовки до підсумкової атестації; просвітницьку роботу з батьками.

Отже, характерними рисами тьюторів є інноваційність, духовність, гуманність, творчість, самореалізація, самовдосконалення та креативність. З огляду на це основне завдання тьюторів в умовах закладу загальної середньої освіти полягає в тому, щоб скласти для учня індивідуальну освітню програму розвитку.

Під час дослідження з'ясовано, що тьютор у контексті професійної діяльності здійснює такі функції:

– організаційну: допомагає в організації навчально-виховного процесу в класі; надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проводить спостереження за учнем з метою вивчення його індивідуальних особливостей, інтересів та потреб; сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учнів; співпрацює з учителями, які безпосередньо працюють з учнями та беруть участь у розробленні індивідуальної програми для кожної дитини;

– діагностичну: розробляє індивідуальну програму розвитку для кожної дитини; вивчає особливості діяльності і розвитку дітей з особливими освітніми потребами; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку кожної дитини та аналізує динаміку розвитку учнів;

– консультативну: постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу про досягнення учнів; дотримується педагогічної етики, поважає гідність особистості дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного та психічного насильства; постійно підвищує свій професійний рівень, тьюторську майстерність, загальну культуру; несе відповідальність разом з іншими працівниками за здоров'я та психологічний стан учнів; веде встановлену педагогічну документацію;

– навчально-розвивальну: надає освітні послуги, спрямовані на реалізацію індивідуальної програми розвитку для кожної дитини; здійснює психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про соціальну адаптацію учнів; сприяє розвитку соціаль-

ної активності дітей, розкриттю їхніх здібностей та талантів.

Рефлексія літературних джерел засвідчує, що тьютор мусить знати: Конституцію України; закони України; акти Президента України, Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України щодо освітньої галузі; накази та розпорядження Міністерства освіти і науки України; Декларацію прав і свобод людини; Конвенцію про права дитини; нормативно-правові акти з питань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами; міжнародні документи про права людини й дитини; державні стандарти освіти; нормативні документи з питань навчання та виховання; інші законодавчі та нормативно-правові акти з питань освіти; педагогіку, психологію, вікову фізіологію, шкільну гігієну, методика виховної роботи; досягнення сучасної психолого-педагогічної науки і практики; законодавство про працю; форми роботи з громадськими організаціями; правила і норми охорони безпеки праці, правила виробничої санітарії та протипожежної безпеки; нормативні документи з питань навчання і виховання дітей та молоді; сучасні педагогічні технології навчання; основи роботи з текстовими редакторами, електронними таблицями, електронною поштою та браузером, мультимедійним обладнанням; правила внутрішнього трудового розпорядку освітнього закладу; правила з охорони праці та пожежної безпеки.

Унаслідок осмислення фахової діяльності тьюторів підсумовано, що з огляду на реалії сьогодення специфіка тьюторського супроводу полягає у створенні необхідних умов для вдосконалення навчально-виховного процесу закладу загальної середньої освіти. Так, входження України в гуманітарний контекст світової цивілізації викликало необхідність докорінної зміни системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу у навчальних закладах різного типу. Пошуки, які ведуть колективи навчальних закладів нового типу, можуть збагатити не лише шкільну практику, а й педагогічну науку [1, с. 4].

Унаслідок теоретичного аналізу підсумовано, що необхідність впровадження тьюторського супроводу учнів в умовах закладу загальної середньої освіти зумовлена тим, що технології тьюторського супроводу дають змогу вирішувати завдання нових систем безперервної освіти. Отже, підготовка тьюторів є багатогранним про-

цесом, передбачає не лише передачу знань і технологій, але і формування творчих компетентностей, готовності до перенавчання, вміння навчатися протягом усього життя. Так, у процесі тьюторського супроводу учні мають залучатися до дослідницьких проектів, творчих занять, спортивних заходів [3, с. 301].

Аналіз педагогічних праць засвідчує, що основним завданням тьюторського супроводу є посилення виховного потенціалу закладу загальної середньої освіти, забезпечення індивідуалізованого психолого-педагогічного супроводу кожного, хто навчається. Зазначимо, що тьюторами можуть бути фахівці, які розуміють і приймають філософію відкритої освіти, професійно володіють технологіями тьюторського супроводу.

Висновки і пропозиції. Аналіз стану наукового розроблення порушеної проблеми спонукав до висновку, що професійне самовдосконалення тьютора – органічний компонент підготовки до інноваційної педагогічної діяльності. Особливості специфіки тьюторського супроводу аргументовані низкою чинників: суб'єктність, особистісність об'єкта впливу, а також його результату; вплив ступеня гуманізації навчально-виховної діяльності тьютора на результат (особистість дитини).

Проведений науковий пошук засвідчує, що сучасна освіта України переживає період глибоких змін, що зумовлене багатьма чинниками, серед яких важливе місце посідають трансформаційні процеси в соціальній сфері та формування нових цілей в освіті. Отже, тьюторський супровід набуває особливої значущості в становленні й розвитку особистості, окресленні її життєвих пріоритетів та перспективних планів.

Перспективи подальшого наукового пошуку спрямовані на розроблення моделі тьюторського супроводу в умовах закладу загальної середньої освіти.

Список використаної літератури:

1. Бойко А.М. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Полтава, 2011. Вип. 2. С. 4–10.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ, 2004. 352 с.
3. Лукіна Т.О. Тьютор. *Енциклопедія освіти*. АПН України. Київ, 2008. 924 с.

Shevchenko Yu., Merkulova N. Specificity of tutor accompaniment in the conditions of the institution of general secondary education

The article deals with the problem of the specifics of tutor accompaniment of students in the conditions of the institution of general secondary education. It is noted that in the context of the modernization of the education system of Ukraine, the tutor should direct his professional and pedagogical activity to the implementation of innovative content for improving the quality of teaching students. It is determined that the result of innovative processes is the use of theoretical and practical innovations, as well as those that are formed on the verge of the theory and practice of tutor support. Thus, the tutor may act as an author, researcher, user and advocate of innovative pedagogical technologies, theories and concepts.

Activation of innovation processes in Ukraine has intensified two important problems of pedagogy – the problem of studying, generalization and dissemination of advanced tutor experience and the problem of implementing the achievements of psychological and pedagogical science into practice. It was discovered that tutoring is an ideology that is based on such values and approaches that promote the development of a new professional role by the teacher, his awareness of the philosophy of individualization of the educational process, the practical development of other technologies, including the technologies of open education.

During the study, it was discovered that tutoring is being implemented on the basis of the values of individualization, freedom, self-determination, meaningful attitude to one's own life, his future. It should be noted that this process is connected with the tasks of education – to teach the student to use himself in connection with his goals and the image of the future, see himself as a potential. It is proved that such a work allows constructing an individual educational trajectory for each student. The readiness of teachers for tutoring innovative activity is ensured by their mastery of the technology of its organization and implementation in the system of institution of general secondary education. So, the main thing in this process is to prepare a teacher for work in a new school, which changes not only by type, but also by the content, forms and methods of organizing the educational process.

Key words: *tutor, innovations, innovative pedagogical technologies, tutor support, competence, methodology.*

О. В. Язловецькакандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ»

Статтю присвячено вивченню проблеми управлінської компетентності керівників закладу середньої освіти у науковій літературі.

Визначено сутність та зміст поняття «управлінська компетентність керівника закладу освіти», проаналізовано різні теоретичні підходи до цієї дефініції.

Відзначено, що в умовах сучасних соціокультурних трансформацій та глобальних змін у системі освіти зростають вимоги до професіоналізму та якості управлінської діяльності керівника закладу освіти. Новій школі потрібен менеджер, який має високий рівень розвитку управлінської компетентності, що забезпечує продуктивність поряд з традиційними функціями та новими, серед яких – прогнозування розвитку, управління якістю та змінами, виявлення та підтримка інновацій.

Аналіз сучасних досліджень показав, що є різні підходи, які можуть бути використані для визначення сутності поняття «управлінська компетентність керівника закладу освіти», а саме: системний, діяльнісний, особистісно орієнтований і компетентнісний.

Виявлено, що з позицій системного підходу управлінська компетентність розглядається як складник професійної компетентності; з точки зору діяльнісного підходу – як теоретична (знання на рівні програми), так і практична (здатність виконувати функції, операції, дії) готовність до управлінської діяльності; з точки зору особистісно орієнтованого підходу управлінська компетентність представлена як окрема модель особистісних характеристик керівника; в рамках компетентнісного – як інтегративна характеристика особистості менеджера, що містить знання, навички, цінності, досвід, особистісні якості, рефлексію.

Під час дослідження було виявлено, що управлінська компетентність керівника закладу освіти як найважливіший складник його професіоналізму є інтегрованим особистісним утворенням (знання, навички, досвід, професійні та особистісні якості), що визначає його теоретичну спрямованість, практичну готовність аналізувати, виявляти, формулювати проблеми освітнього закладу та знаходити найбільш ефективні підходи до їх вирішення.

Ключові слова: компетенція, компетентність, управлінська компетентність, управлінська компетентність керівника, професіоналізм.

Постановка проблеми. В умовах сучасних соціокультурних перетворень та глобальних змін у системі освіти зростають вимоги до професіоналізму та якості управлінської діяльності керівника освітнього закладу як менеджера освіти. Саме від його професійної компетентності залежить конкурентоспроможність закладу на ринку освітніх послуг і забезпечення якості освіти.

Керівник закладу освіти перебуває в центрі соціально-економічних і педагогічних перетворень, координує, спрямовує працю педагогів, від його економічної грамотності, ініціативності, вміння приймати самостійні і нестандартні рішення стратегічного та тактичного характеру залежить ступінь успішної роботи закладу загалом. Новій школі потрібен керівник, який володіє високим рівнем розвитку управлінської компетентності, що забезпечує виконання поряд з традиційними функціями і нові, серед яких: прогнозування розвитку, управління якістю і змінами, виявлення і

підтримка інновацій, управління своїм часом і часом підлеглих, маркетинг, менеджмент тощо.

Керівник має бути не тільки лідером, професіоналом з педагогічною освітою, а й володіти навичками стратегічного проектування, моніторингу та системного моделювання процесів, що відбуваються в закладі освіти, організації ефективних міжособистісних і професійних комунікацій в колективі, отримання та ефективного застосування інформації, знань. Особливу значущість для ефективного управління сучасним освітнім закладом набувають особистість керівника, його досвід, ділові якості.

Питання змісту управлінської діяльності та підвищення рівня компетентності керівника сучасного закладу освіти завжди залишається актуальним. Воно детермінується як зовнішніми, так і внутрішніми умовами роботи директора, зумовлюється процесом оновлення функцій управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У науковій літературі знаходимо чимало досліджень, пов'язаних з осмисленням ролі керівника в управлінні закладом освіти.

Проблемою управлінської компетентності у сфері освіти займалися як зарубіжні, так і вітчизняні науковці. Поняття управлінської компетентності керівника освітнього закладу висвітлено у працях Д. Джонса, Дж. Дьюї, В. Кілпатріка, М. Кнолля, Ф. Паркера, Д. Фрітбута та ін. Багато вітчизняних науковців зробили внесок у дослідження управлінської компетентності керівників освітніх закладів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел з проблем управління в освіті дає можливість зробити висновок про те, що формування управлінської компетентності керівника освітнього закладу вивчається в таких основних напрямках:

– обґрунтування загальних основ педагогічного менеджменту (І. Ісаєв, Б. Гершунський, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, В. Кричевський, О. Мармаза, М. Поташник, Т. Рогова, В. Симонов, В. Сластьонін, Т. Шамова, В. Шаркунова та ін.);

– особливості управлінської діяльності керівників різних типів закладів освіти (О. Богомолова, В. Нідзельська);

– вплив керівника на якість освітнього процесу (В. Полторацька, Е. Подкопаєва, Л. Слабодух);

– теоретичні засади діяльності керівника закладу освіти та підвищення його управлінської компетентності (В. Бондарь, О. Белова, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Захарченко, В. Пікельна, Т. Сорочан, Т. Шамова);

– розвиток управлінської компетентності студентів різних спеціальностей (А. Грушева, Л. Макодзей, С. Колодезнікова, О. Неустроєва та ін.).

Однак, незважаючи на увагу вчених до проблеми педагогічного менеджменту, підвищення ефективності управлінської діяльності, формування професійної компетентності менеджерів освіти, потребує уточнення визначення понятійно-категоріального апарату й термінології з цієї проблеми. Тому **метою статті** є теоретичний аналіз підходів щодо визначення сутності поняття «управлінська компетентність керівника закладу освіти».

Виклад основного матеріалу дослідження.

Аналіз наукової літератури свідчить про наявність різноманітних підходів, які можуть бути використані для визначення сутності поняття «управлінська компетентність керівника закладу освіти», а саме: системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного.

Системний підхід широко використовується в науці для вирішення багатьох теоретичних і прикладних завдань. У його розвиток значний внесок здійснили І. Ільїна, В. Беспалько, І. Блауберг, Н. Кузьміна, Г. Селевко та ін.

Сутність системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, в системі з іншими; при цьому будь-який об'єкт розглядається і як система, і як елемент більшої системи, яка охоплює його.

За Г. Селевком, системний підхід у педагогіці спрямовується на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх в єдину теоретичну картину [8, с.181].

Таким чином, можна стверджувати, що позиції системного підходу простежуються у розумінні сутності поняття «управлінська компетентність», яка визначається як складник професійної компетентності. Так, В. Бондар, І. Ільїна вважають, що «управлінська компетентність директора школи – складова частина складної системи його професійної компетентності» [1; 3].

Отже, *системний підхід* у контексті нашого дослідження є підґрунтям для розгляду управлінської компетентності керівника освітнього закладу як елемента, компонента системи його професійної компетентності.

Діяльнісний підхід використовується багатьма вченими як основа для визначення компетентності в різних видах діяльності, оскільки компетентність не може бути передана будь-кому у вигляді інформації. Вона може бути сформована тільки в діяльності, в процесі перетворення власного досвіду (В. Давидов, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.). У такому підході розглядається явище на основі діяльності (управлінської) його суб'єктів, включених у систему соціальних взаємин, а людина – як предмет і об'єкт діяльності. Т. Давиденко, А. Маркова, П. Симонов, В. Сластьонін, Т. Шамова та інші дослідники в поняття «управлінська компетентність» включають наявність необхідних знань (на рівні застосування), управлінських умінь, необхідних для професійного виконання посадових обов'язків. В. Бондар у рамках діяльнісного підходу також визначає управлінську компетентність як сукупність знань, умінь і готовність виконувати управлінські функції [1].

Таким чином, на основі діяльнісного підходу управлінську компетентність можна розглядати як теоретичну (знання на рівні застосування) і практичну (вміння як виконання дій, операцій) готовність до управлінської діяльності.

Особистісно орієнтований підхід в освіті дає уявлення про соціальну, діяльнісну та творчу сутність людини як особистості (Є. Бондаревська, І. Бех, Б. Гершунський, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Серіков, В. Сластьонін, І. Якиманська та ін.). Цей підхід означає орієнтацію у конструюванні і здійсненні педагогічного процесу на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій

його ефективності. Вивчаючи орієнтири психологічного аналізу, Г. Балл [2] зазначає, що особистісно орієнтовані взаємодії супроводжуються педагогічними змінами в напрямі підсилення продуктивності освіти й розвитку суб'єктів освітнього процесу за рахунок довірливого стилю спілкування.

На думку Р. Кричевського, в структуру управлінської компетентності керівника необхідно включити загальний перелік особистісних характеристик, який сприяє ефективності його роботи, а саме: домінантність, упевненість у собі, емоційну врівноваженість, креативність, відповідальність, незалежність, товариськість, що визначають здатність керівника до реалізації творчого підходу до його професійної діяльності [5].

Особистісний складник має велике значення і у визначенні поняття «управлінська компетентність», яке дає І. Ільїна: «... управлінський досвід, професійно значущі знання, вміння та особисті якості, що дають змогу успішно працювати керівником, а також прагнення оновити ці знання» [3, с. 194]. Особистісно значуща компонента у визначенні управлінської компетентності педагога є провідною в поглядах Е. Зеєра, А. Маркової [4; 6]; вони виділяють окремі види управлінської компетентності – *особистісна компетентність* (володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості) і *індивідуальна компетентність* (володіння прийомами саморегуляції і розвитку індивідуальності в рамках професії, здатність до індивідуального самозбереження тощо).

Отже, в рамках особистісно орієнтованого підходу управлінська компетентність представлена у вигляді певної моделі особистісних характеристик керівника.

Далі розглянемо поняття «управлінська компетентність» у межах компетентнісного підходу.

Останніми роками компетентнісний підхід знаходить все більш широке застосування в педагогічній теорії і практиці.

У вітчизняній педагогіці й психології компетентнісний підхід позначений у працях вітчизняних дослідників Б. Гершунського, В. Давидова, А. Деркача, І. Єрмакова, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, А. Новікова, В. Серікова, А. Хуторського, І. Якиманської та ін.

Під поняттям «*компетентнісний підхід в освіті*» вітчизняні дослідники, зокрема О. Пометун, розуміють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних базових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу має бути формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [7].

Е. Зеєр наголошує, що компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти: научуваність, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності. Як інструментальні засоби досягнення цих цілей виступають принципово нові метаосвітні конструкти: компетентності, компетенції і мета якості [4].

Таким чином, в основі компетентнісного підходу лежать поняття «компетенція» і «компетентність». Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури показує, що дотепер немає єдиної точки зору щодо їх тлумачення: вони або ототожнюються, або диференціюються.

Російський учений А. Хуторської пропонує розводити поняття «компетентність» і «компетенція», використовувати їх паралельно, вкладаючи при цьому в них різний смисл. Компетенція розглядається ним як «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, засобів діяльності), що задаються стосовно відповідного кола предметів та процесів, і необхідних, щоб якісно продуктивно діяти стосовно них». А компетентність трактується як «володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї, а також до предмета діяльності» [9].

Тобто компетенцію, за А. Хуторським, слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки учня, а компетентність – як його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності. Учений виділяє також найголовніші функції компетентностей та компетенцій стосовно особистості (функціональна грамотність людини, особистісні якості та якість професійної підготовки людини, успішне вирішення різних проблем у житті, характеристика здатностей та практичної підготовки особистості) [9].

В. Бондар подає таке визначення: «компетентність – це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей» [1]. На думку А. Маркової, компетентність – це індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії [6].

Управлінська компетентність керівника освітнього закладу в контексті компетентнісного підходу містить *функціональний* (виокремлення й аналіз управлінських функцій) і *особистісний* (виокремлення якостей особистості керівника) аспекти управління. В основі функціонального – ідеї школи «наукового менеджменту» (Ф. Тейлор, Л. Маллінз та ін.); в основі особистісного – ідеї школи «людських відносин» (Е. Мейо, Ф. Ротлісбергер, В. Шепель та ін.).

Відповідно до першого підходу дослідники (А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.) розглядають управлінську компетентність як здат-

ність особистості вирішувати проблеми і типові завдання, що виникають в управлінській діяльності. Наприклад, А. Маркова виділяє певні професійні якості, які є основними для управління, і загальні міжпрофесійні компоненти, підрозділяючи їх на різні види компетентності: *спеціальна компетентність* (здатність до планування виробничих процесів, вміння працювати з комп'ютером, читання технічної документації та ін.); *особистісна компетентність* (здатність планувати свою трудову діяльність, контролювати її, здатність самостійно приймати рішення, креативність, гнучке теоретичне і практичне мислення, вміння бачити проблему, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння); *індивідуальна компетентність* (мотивація досягнення, ресурс успіху, прагнення до якості своєї роботи, здатність до самомотивування, впевненість у собі, оптимізм) [6].

Відповідно до другого підходу управлінська компетентність відображає функціональну й особистісну готовність до продуктивного розв'язання завдань управлінської діяльності (В. Сластьонін, Т. Шамова ін.). У рамках цього підходу дослідники відзначають, що професійна компетентність керівника являє собою сукупність професійно-педагогічних компетенцій, в яку входять соціально-педагогічна компетенція, пов'язана з готовністю вирішувати професійні завдання; комунікативна та професійно-комунікативна компетенції, загальнопедагогічні професійні компетенції (психолого-педагогічна і методична); професійна самореалізація.

Отже, управлінська компетентність у межах компетентнісного підходу розглядається як інтегративна характеристика особистості керівника, що містить знання, вміння, цінності, досвід, особистісні якості, рефлексію.

Аналіз різних підходів до поняття «управлінська компетентність» дає змогу зробити висновок, що управлінська компетентність керівника освітнього закладу як найважливіший складник його професіоналізму – це *інтегроване особистісне утворення* (знання, уміння, досвід та професійно-особистісні якості), яке визначає його теоретичну і практичну готовність цілісно аналізувати, виявляти, формулювати проблеми освітнього закладу та знаходити найбільш ефективні підходи до їх розв'язання.

Компонентами управлінської компетентності керівника освітнього закладу є такі: *особистісно-мотиваційний* (сукупність ціннісних орієнтацій, мотивів, адекватних цілям і завданням управління; сформованість важливих для управління особистісних якостей); *когнітивно-операційний* (сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для практичного розв'язання завдань управління); *аналітико-рефлексивний* (оцінка й рефлексія власної діяльності, здатність до самоуправління).

Висновки і пропозиції. Отже, з огляду на мету нашого дослідження, можна зробити висновок, що у визначенні сутності поняття «управлінська компетентність керівника закладу освіти» у науковій літературі використовуються методологічні підходи: системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний. З позицій системного підходу управлінська компетентність розглядається як складник професійної компетентності; з позицій діяльнісного підходу – як теоретична (знання на рівні застосування) і практична (вміння як виконання функцій, операцій, дій) готовність до управлінської діяльності; з позицій особистісно орієнтованого підходу – управлінська компетентність вбачається у вигляді окремої моделі особистісних характеристик керівника; в рамках компетентнісного підходу – як інтегративна характеристика особистості керівника, що містить знання, вміння, цінності, досвід, особисті якості, рефлексію.

Перспективами подальшого дослідження може бути науковий аналіз цього поняття в контексті акмеологічного, аксіологічного та синергетичного підходів.

Список використаної літератури:

1. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. Киев, 1987. 160 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. Москва : Совершенство, 1998. 608 с.
3. Ильина И.В. Управление развитием профессиональной переподготовки руководителей школ на муниципальном уровне : монография. Москва : Изд-во МПГУ, Курск : Изд-во КГУ, 2005. 430 с.
4. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.
5. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. Москва : Дело, 1996. 384 с.
6. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. № 5. С. 55–63.
7. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук*. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
8. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–144.

9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 55–61.

Yazlovetska O. Theoretical analysis of approaches to the determination of the essence of the concept “management competence of the head of the educational institution”

The scientific article is devoted to the study of the problem of managerial competence of heads of educational institutions in the scientific literature.

The article reveals the essence and content of the concept of “managerial competence of the head of an educational institution”, identifies various theoretical approaches to this definition.

In conditions of modern socio-cultural transformations and global changes in the education system, requirements for professionalism and quality of managerial activity of the head of an educational institution are increasing. A new school needs a manager who has a high level of development of managerial competence, which provides performance along with traditional functions and new ones, among which: forecasting development, quality management and changes, identifying and supporting innovations.

The analysis of scientific literature shows that there are various approaches that can be used to determine the essence of the concept of “managerial competence of the head of the educational institution”, namely: systemic, activity, personality-oriented and competence-based.

From the standpoint of a systemic approach, managerial competence is considered as a component of professional competence; from the standpoint of the activity approach – both theoretical (knowledge at the application level) and practical (ability to perform functions, operations, actions) readiness for management activity; from the standpoint of personality-oriented approach – managerial competence is presented as a separate model of personality characteristics of the manager; within the framework of the competence-based – as an integrative characteristic of the personality of the manager, containing knowledge, skills, values, experience, personal qualities, reflection.

As a result of the article it is determined that the managerial competence of the head of an educational institution as the most important component of his professionalism is an integrated personality education (knowledge, skills, experience and professional and personal qualities), which determines its theoretical and practical readiness to analyze, identify, formulate the problems of an educational institution and find the most effective approaches to their solution.

Key words: *competence, competency, managerial competency, managerial competency of head, professionalism.*

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

УДК 37

М. А. Багрії

кандидат філологічних наук,
докторант

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

РОЗВИТОК ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ В ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОМУ РЕГІОНІ XVIII –30-Х РР. XX СТ.

Визначення передумов розвитку літературної творчості в Західній Україні наприкінці XVIII – у 30-х рр. XX ст. передбачає з'ясування низки чинників, умов, обставин, подій і явищ, які у сукупності визначали й зумовлювали зміст, характер і особливості їхнього поступу. Розв'язання цього завдання ускладнює невизначеність, синкретизм, багатоаспектність детермінант еволюції цих різних за суттю феноменів, які зазнавали складаних, специфічних трансформацій.

Літературну творчість трактуємо як складний інтегративний феномен діяльності митця зі створення творів, які відображають його світобачення й інтерпретацію дійсності або уявного світу в конкретних образах, явищах, об'єктах, якостях, схемах поведінки, психічних станах і знаннях. У структурному плані літературна творчість – це діяльнісний процес, що передбачає постановку завдання, формулювання задуму, його реалізацію і представлення готового продукту – соціально-ціннісного твору. Літературний твір як новий, самобутній, оригінальний, суспільно значущий продукт, будучи виявом і результатом творчої самореалізації, самоактуалізації письменника, призначений для суспільного споживання, яке виявляється в оцінках його вартості у фахово-професійному середовищі та з боку диференційованого в соціальному, віковому, естетичному вимірах читацького загалу.

Важлива особливість українського літературного процесу за досліджуваного періоду полягає в територіальній роздробленості, адже він охоплював не лише окремі регіони, а й еміграцію. Порівняно з Наддніпрянщиною, де у XIX – на початку XX ст. українські письменники перебували в орбіті загально-російського літературного процесу, а за міжвоєнного періоду XX ст. опинилися за «залізною завісою» політичного режиму СРСР, Галичина, Закарпаття, Буковина, відтак Волинь були щільніше інтегровані в західноєвропейський культурний простір, зокрема й завдяки тіснішим зв'язкам з еміграцією. За умов їхнього перебування у складі відносно відкритих і демократичних європейських держав поділ українських літераторів на «галицьких», «закарпатських», «буковинських», «волинських» та «емігрантських» виглядав дещо умовним, фрагментарним, позаяк відбувалася їхня постійна активна пертурбація в межах регіонів і на рівні «еміграція – край».

Ключові слова: Західна Україна, освіта, літературна творчість, митці, навчальний процес.

Виявлення дефінітивної нерозробленості поняття «літературна творчість» в українському науковому полі зумовило необхідність його власної інтерпретації. Творчість письменників є багатограним процесом, що включає соціальне і психофізіологічне начала, які акумулюють впливи суспільних чинників на індивідуальність (характер, інтелект, інтуїція, уява, сила волі, досвід тощо) письменника.

Літературну творчість трактуємо як складний інтегративний феномен діяльності митця зі створення творів, які відображають його світобачення й інтерпретацію дійсності або уявного світу в конкретних образах, явищах, об'єктах, якостях, схемах поведінки, психічних станах і знаннях. У структурному плані літературна творчість – це діяльнісний процес, що передбачає постановку завдання, формулювання задуму, його реаліза-

цію і представлення готового продукту – соціально-ціннісного твору. Літературний твір як новий, самобутній, оригінальний, суспільно значущий продукт, будучи виявом і результатом творчої самореалізації, самоактуалізації письменника, призначений для суспільного споживання, яке виявляється в оцінках його вартості у фахово-професійному середовищі та з боку диференційованого в соціальному, віковому, естетичному вимірах читацького загалу.

Походження терміна «Західна Україна» залишається дискусійним, хоча історична наука досить чітко окреслює його суть і еволюцію. Як зазначає авторитетна вчена Я. Верменич, він почав застосовуватися стосовно поділених по Дніпру у XVII ст. земель України, які були непідвладні Російській державі: Галичини, Поділля, Побужжя, Волині

і Закарпаття. Після трьох поділів Польщі 1772, 1793, 1795 рр. ця назва закріпилася за землями, що входили до складу Австрії (з 1867 р. Австро-Угорщини, Габсбурзька монархія) [2]. Щодо кінця XVIII ст. термін «Західна Україна» використовуємо стосовно Західної Галичини і Західної Волині, що перебували під владою Польщі та Північної Буковини і Закарпаття, які опинилися у складі, відповідно, Румунії та Чехословаччини. Як синонімічними йому вживаємо терміни «західноукраїнські землі» та «західний регіон України».

З огляду на характер суспільно-політичного розвитку Західної України періоду, що розглядається, виокремлюємо в ньому три окремі, різні за тривалістю, але відносно цілісні в геополітичному вимірі етапи: 1) кінець XVIII ст. – 1914р., коли Галичина, Буковина і Закарпаття перебували у складі Габсбурзької монархії, а Волинь – Російської імперії; 2) 1914 – 1919/1920 рр., коли вони опинилися у вирі складних процесів воєнно-революційної колотнечі та національного державотворення; 3) 20-30-ті рр. XX ст., коли внаслідок чергового перекроювання політичної мапи Європи західноукраїнські землі опинилися під владою означених державних утворень.

Після трьох розділів Польщі й до вибуху Першої світової війни більшість (до 85 %) українців проживали у східній Україні, включно з Волинню, що перебувала у складі Російської імперії, яка проводила супроти них жорстку послідовну політику денационалізації і русифікації. На відміну неї, монархія Габсбургів еволюціонувала в руслі загальноєвропейських свобод і цінностей, що, зокрема, передбачали визнання національних прав та інтересів підкорених нею слов'янських народів. Тому західні українці об'єктивно мали кращі можливості для виявлення свого етнокультурного «Я» та реалізації своєї національно-культурної програми розвитку.

В обох випадках розвиток українства в перший визначений підперіод відбувався в контексті процесу національно-культурного пробудження (гадаємо, термін «пробудження» краще відповідає його сутності і загальній логіці історії України, аніж поширений у науці термін «відродження». – М.Б.), який свого часу переживали й інші європейські народи. В українській суспільній думці він визначається як: «відбудова структури нації та її високо-розвиненої верстви» [8, с. 2]; націотворчий процес становлення української нації, яка перетворювалася «з етнічноюмовної... на свідому політичну й культурну спільноту» [6, с. 147, 189]; соціотворчий процес формування української національно-свідомої інтелігенції, яка очолила національний рух, що базувався не стільки на історичній легітимності, скільки на етнолінгвістичних підставах [4, с. 263], та ін. Як бачимо, в усіх випадках акцентується на мовно-культурних, націотворчих

чинниках, що були визначальними для розвитку досліджуваних літературного і освітньо-педагогічного процесів.

За основу періодизації процесу українського національного пробудження беремо розроблені українськими і, зокрема західними вченими [6] та ін. схеми з корекцією на особливості його протікання у східній, підросійській та західній, південно-східній частині України. Перший етап – шляхетсько-дворянський (т. зв. збиральницька стадія) у Наддніпрянщині припадає на 1780-1840 рр., а в Західній Україні – на 1793 – 1848 рр., коли в культурно-інтелектуальному житті провідну роль відіграло греко-католицьке духовенство як основна освічена верства населення. Другий етап – народницький – у Наддніпрянщині охоплює 1840 – 1880 рр., а в західноукраїнському регіоні – 1850 – 1890 рр. (позначився переходом провідної ролі в розгортанні національно-культурного руху від духовенства до світської інтелігенції, що ставила за мету служіння народові й утвердження його окремішності і етнокультурної самобутності). Третій етап – модерністський – в обох регіонах припав на 1890 – 1914 рр., коли український національний рух став опановувати широкі народні маси.

Така паралельність історико-культурного процесу у східній та західній частинах України свідчить, що, зважаючи на перебування в різних державно-політичних системах, воно зберігало відносну етнокультурну внутрішню єдність, у чому вагому роль відігравали зв'язки між творчою інтелігенцією.

В історію української суспільної думки та освіти і літератури члени «Руської трійці» ввійшли як «піонери нового національного відродження в Галичині, перші борці нашої національної свідомості» [10, с. 90]. Творчість цих «піонерів народної літератури в Галичині» М.Грушевський розглядав як «наскрізь революційну» та пов'язував її з «відродженням українського письменства в Росії 1820 – 1830 років», «слов'янським відродженням та... польською революційною агітацією». Вона «розвинулася в напрямі більш поступовим і народолюбним, в дусі романтичного народництва російської України... відчуваючи в повній силі єдність українського народу по оба боки російсько-австрійського кордону» [3, с. 325].

Найбільш перспективним для розвитку галицько-українського письменства став українофільський напрям, який з 60-х рр. XIX ст. почав розвиватися під впливом ідей і поезії Т. Шевченка, що захопили значну частину інтелігенції. Його представники підтримували тісні зв'язки з діячами Наддніпрянщини. На основі зростання інтересу до народної творчості, як джерела літературної діяльності, почала формуватися народівська течія. Важливим виявом її творчої самореалізації стала поява літературних періодичних видань

«першої хвилі»: «Вечерниці» (1862-1863), «Мета» (1862-1866), «Нива» (1865), «Русалка» (1866) та ін. Попри нетривалий час існування, вони сприяли згуртуванню творчих сил і стимулювали перші проби пера багатьох талановитих письменників.

Важливу роль у розвитку «другої хвилі» народовецької періодики в Галичині, що стала осердям консолідації національно орієнтованої інтелектуальної еліти України, відіграли діячі Наддніпрянщини. Вони спрямували значні організаційні і матеріальні ресурси на її підтримку через запроваджені в Російській імперії заборони й обмеження на видання і поширення українського друкованого слова («Валуєвський циркуляр» 1863р., «Емський указ» 1876 р. та ін.). Слідом за ініційованими П. Кулішем і О.Кониським літературно-науковими і громадсько-культурними часописами «Правда» (1867-1896) і «Зоря» (1880-1897) також у Львові (як їхній наступник) у 1898-1932 рр. (з перервами) видавався «Літературно-науковий вістник». Створений за почином М.Грушевського як друкований орган Наукового товариства імені Шевченка (НТШ), він перетворився на загальнонаціональну трибуну, що значною мірою визначала орієнтири суспільного, літературного і наукового поступу українства. Таку ж роль відігравав визначний український часопис «Діло» (1880-1939), що з 1888 р. виходив у Львові як щоденник.

У контексті досліджуваної проблеми акцентуємо увагу на питаннях термінології і кодифікації писемної мови в Галичині як важливого чинника розвитку українського літературного руху та маркера ідейної і національної ідентифікації його представників. Наукова і мемуарна література, інші джерела свідчать, що, попри визнання етнонаціональної мовної єдності з Наддніпрянською Україною, галицькі українці до середини 1910-х рр. у суспільному лексиконі вживали назви «русин», «руський», тож і свою літературну мову вони називали «руською», зрідка «русинською». Відтак у творчому середовищі з'являються лексеми «українець», «український», але в широкому вжитку вони стали утверджуватися лише за 1920-х рр., цей процес залишився незавершеним до 1939 р.

Важливу роль у кодифікації (упорядкуванні, уніфікації, відкиданні недоречних іншомовних запозичень) літературної мови в Галичині відіграли словниково-довідникові видання «Початки до уложення номенклатури й термінології природописної і народної» і «Знадоби до словаря южнорусского» (публікувалися частинами у 1864 – 1873 рр.) І. Верхратського, де подавалися слова, поширені не тільки на західноукраїнських землях, а й у Східній Україні, та «Німецько-руський словарь» (1867) О. Партицького, де серед 30 тис. слів було чимало полонізмів і лексем з «язичія». Помітний вплив на мовно-літературний процес

справили словникові видання Є.Желехівського, І. Огоновського, Ю.Кобилянського та граматики М.Осадци (1863), О. Огоновського (1880, 1889), С. Смаль-Стоцького і Ф.Гартнера (1893; 1907), що використовувалися і як навчальні посібники.

На розвитку української літературної мови в Галичині також позначилася творчість О. Кониського, М. Коцюбинського, І. Нечуя-Левицького, Лесі Українки, інших письменників Наддніпрянської України, які публікували свої твори в періодичних виданнях Галичини. Важливу роль у цьому процесі відіграв творчий геній І. Франка, який відразу відмовився від «язичія» та, взявши за основу живу народну мову, написав значну кількість різножанрових художніх творів, публіцистичних праць, перекладів. Таким чином, він довів життєздатність галицько-українського варіанту літературної мови як засобу письменницької праці високого європейського ґатунку [5, с. 607-639].

Ці праці літераторів та публічні виступи народовців сприяли затвердженню 1892 р. в освітній процесі Галичини і Буковини фонетичного правопису, т. зв. желехівки (на основі словника Є. Желехівського).

Кодифікація української літературної мови в Галичині стимулювала розвиток національного письменства в краї у другій половині XIX – на початку XX ст. Фонетичний правопис сприйняли патріотично налаштовані письменники, які спиралися на народну творчість та орієнтувалися на запити українського споживача. У меншості залишилися літератори, які продовжували писати «язичієм» або прийняли російськомовний варіант (С.Бендесюк, О.Марков, О. Мончаловський), публікуючи твори в журналах «Бесѣда» (1887-1897), «Прикарпатская Русь» (1909-1897).

Складні неоднозначні за наслідками процеси супроводжували розвиток шкільництва в краї. Розуміючи потребу покращення освітнього рівня населення, польський уряд запровадив обов'язкову початкову освіту та збільшив чисельність початкових шкіл у краї з близько 4 тис. у 1922 р. до майже 5 тис. у 1938 р. Завдяки цьому рівень неписьменних скоротився з 53% до 23 %. Утім, у цей час було майже знищене українське шкільництво. Унаслідок реалізації ухваленого 1924 р. т. зв. закону С.Габського (тодішній прем'єр-міністр) на 1938 р. у Галичині залишилося 352 україномовні школи, а решту перетворили на двомовні польсько-українські [9, с. 28]. Такому наступу асиміляції українська громадськість протиставила створення мережі приватних шкіл, передусім середнього рівня (семінарій, гімназій тощо), у яких наприкінці 30-х рр. XX ст. навчалася близько 45 % української молоді.

Паралельно розвинулася мережа самодіяльних організацій: молодіжних («Січ», «Сокіл»,

«Луг», «Пласт» та ін.), жіночих («Союз українок» та ін.), культурно-освітніх («Просвіта», УПТ «Рідна школа», «Сільський господар» та ін.), студентських, благодійницьких, професійних об'єднань інтелігенції тощо.

Означена ситуація вносила відповідні корективи в освітньо-педагогічний аспект творчості українських письменників Галичини.

Ці тектонічні зрушення в суспільному житті українства стимулювали творчу активність літераторів, педагогів, освітян і дали перші організаційні моделі для проведення широкої просвітницької діяльності серед народу. 1848р. у Галичині дуже активно, до 156, зросла кількість виданих українських книжок. Це було у п'ять разів більше, ніж попереднього року, та контрастувало із ситуацією в Наддніпрянщині, де за умов російсько-імперського наступу з'явилася лише одна українська книга [7, с. 355]. Той факт, що більшість із них були написані не церковнослов'янською, а галицько-українською літературною мовою, стверджував її окремішність і глибоку культурну традицію.

На розвиток літературного процесу і культурно-освітнього життя українців Закарпаття наклала відбиток ситуація в їхньому національному таборі. Вона позначалася загостренням суперечок між старими русофільською та українофільською і новою русинофільською течіями. Остання пропагувала ідею існування окремої підкарпатської русинської національності, тож активно підтримувалася празьким урядом [7, с. 515-520]. Це протистояння істотно позначилося на ідейно-світоглядних орієнтаціях і творчій діяльності закарпатських письменників.

На відміну закарпатських українців, становище українства Північної Буковини, яке опинилося під владою Румунії, кардинально погіршилося порівняно з австрійським періодом. Українці стали об'єктом тотальної румунізації. Земельна реформа і румунська колонізація посилювали майнове розшарування серед українських аграріїв, а промисловість краю залишилися в нерозвинутому стані. Православна церква українців втратила залишки окремішності й 1921 р. фактично була інтегрована в автокефальну румунську православну церкву [1, с. 221-240].

Висновки. Літературну творчість трактуємо як складний інтегративний феномен діяльності митця зі створення творів, які відображають його світобачення й інтерпретацію дійсності або уявного світу в конкретних образах, явищах, об'єктах, якостях, схемах поведінки, психічних станах і знаннях. У структурному плані літературна творчість – це діяльнісний процес, що передбачає постановку завдання, формулювання задуму, його реалізацію і представлення готового продукту – соціально-ціннісного твору. Літературний твір як новий, самобутній, оригінальний, суспільно значущий продукт, будучи виявом і результатом творчої самореалізації, самоактуалізації письменника, призначений для суспільного споживання, яке виявляється в оцінках його вартості у фахово-професійному середовищі та з боку диференційованого в соціальному, віковому, естетичному вимірах читацького загалу.

Список використаної літератури:

1. Буковина: історичний нарис. Чернівці: Зелена Буковина, 1998. 416 с.
2. Верменич Я.В. Західна Україна. Енциклопедія історії України в 5 т. Т. 3. Київ: Наукова думка, 2005. С. 290-291.
3. Грушевський М. Історія української літератури: В 6 т. 9 кн. Т. 4. Кн. 1 / упоряд. О. М. Таланчук. Київ: Либідь, 1994. 336 с.
4. Когут З. Російський центризм і українська автономія. Київ, 1996. 312 с.
5. Лесюк М. Становлення і розвиток української літературної мови в Галичині. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2014. 732 с.
6. Лисяк-Рудницький І. Історичні есе. Київ, 1994. Т. 1.
7. Магочій Р. П. Історія України / пер. з англ. Е. Гийдела. Торонто 1996; Київ: Критика, 2007. 640 с.
8. Маківка. *Жіноча доля*. 1930. Ч. 44. С. 2.
9. Надрага М. Бібліотеки педагогічних установ і товариств м. львова 1918-1939 рр.: організація, структура, діяльність 07.00.01 – історія України Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук Львів, 2016. 274 с.
10. Франко І. Історія літератури руської. *Зібрання творів у 50 т.* Т. 27. Іван Франко. Київ: Наук. думка, 1980. С. 335-340.

Bahrii M. Development of literary creativity in western Ukraine in the eighteenth – in the 30's of the twentieth century

Determining the preconditions for the development of literary creativity in Western Ukraine in the late eighteenth – in the 30's of the twentieth century. involves the elucidation of a number of factors, conditions, circumstances, events and phenomena that together determined and determined the content, nature and features of their progress. The solution of this problem is complicated by the vagueness, syncretism, and multifaceted determinants of the evolution of these essentially different phenomena, which have undergone complex, specific transformations.

Literary creativity is interpreted as a complex integrative phenomenon of the artist's work to create works that reflect his worldview and interpretation of reality or imaginary world in specific images, phenomena, objects, qualities, patterns of behavior, mental states and knowledge. In structural terms, literary creativity is

an activity process that involves setting a task, formulating a plan, its implementation and presentation of the finished product – a socio-valuable work. Literary work as a new, original, original, socially significant product, as a manifestation and result of creative self-realization, self-actualization of the writer, intended for public consumption, which is manifested in assessments of its value in the professional and professional environment and differentiated in social, age, aesthetic dimensions readership.

Literary creativity is interpreted as a complex integrative phenomenon of the artist's work to create works that reflect his worldview and interpretation of reality or imaginary world in specific images, phenomena, objects, qualities, patterns of behavior, mental states and knowledge. In structural terms, literary creativity is an activity process that involves setting a task, formulating a plan, its implementation and presentation of the finished product – a socio-valuable work. Literary work as a new, original, original, socially significant product, as a manifestation and result of creative self-realization, self-actualization of the writer, intended for public consumption, which is manifested in assessments of its value in the professional and professional environment and differentiated in social, age, aesthetic dimensions readership.

An important feature of the Ukrainian literary process during the period under study is territorial fragmentation, as it covered not only individual regions but also emigration. Compared with the Dnieper region, where in the XIX – early XX centuries. Ukrainian writers were in the orbit of the all-Russian literary process, and during the interwar period of the twentieth century. was behind the "iron curtain" of the political regime of the USSR, Galicia, Transcarpathia, Bukovina, so Volyn was more closely integrated into the Western European cultural space, in particular due to closer ties with emigration. Given their relatively open and democratic European states, the division of Ukrainian writers into "Galician", "Transcarpathian", "Bukovinian", "Volyn" and "emigrant" seemed somewhat conditional, fragmentary, as there was their constant active perturbation within the regions. and at the level of "emigration – the edge."

Key words: *Western Ukraine, literary creativity, artists, educational process.*